المفاهيم اللغوية عند الأطفال

أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها

تحرير

الأستاذ الدكتور

رشدي أحمد طعيمه

تأليف

أ.د. حامد عبد السلام زهران

أ.د. رشدي أحمد طعيمة

أ.د. عادل عز الدين الاشول

أ.د. محمد عبد الرؤوف الشيخ

أ.د. لطفي عمارة مخلوف

أ.د. محمد متولي قنديل

د. شايان عبد اللطيف أبو زنادة

د. محمد لطفي جاد

د. أمل عبد المحسن زكي





المفاهيم اللغوية عند الأطفال

أسسها. مهاراتها. تدريسها. تقويمها

رقـــم التصنيـــف : 410.7
المؤلف ومن هو في حكمه: حامد عبد السلام زهران وآخرون
عنـــوان الكتـــاب: المفاهيم اللغوية عند الأطفال
رقـــم الايـــداع : 2007/2/279
الـواصفـــــــات: /اللغة العربية//أساليب التدريس//طرق التعلم//الاطفال/
بيـانـــات النـشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى
2007 م - 1428 هـ



عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي
هاتف:5627049 فاكس:5627059
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء
هاتف:4640950 فاكس:4617640
ص.ب 7218 - عمان 11118 الأردن
www.massira.jo

محتويات الكتاب

الباب الأول

الأسس التربوية للمفاهيم اللغوية

الباب الثاني

الأسس النفسية للمفاهيم اللغوية

الباب الثالث

تدريس المهارات اللغوية للأطفال

الباب الرابع

صعوبات تعلم المهارات وتقويمها

إطلالة على الكتاب

مقدمة:

اللغة، أي لغة، ظاهرة إنسانية اجتماعية يمارسها الناس، في الظروف الطبيعية كما يمارسون أي نشاط آخر، دونما تعقيد أو صعوبات، فكل أطفال العالم منذ ميلادهم يستطيعون تعلم الرموز الصوتية عن طريق محاكاة ما تتلقاه آذانهم من أصوات، وفي غضون سنوات قليلة، قد لا تتعدى الثلاث، يستطيعون امتلاك ثروة لفظية لا بأس بها واستخدام تراكيب لغوية صحيحة والتمييز، بالسليقة، بين ما هو صحيح وما هو خطأ، وفي سن الرابعة تكاد تكتمل آليات التواصل لدى الطفل في المواقف التي تعوّد المرور بها مع الإقرار بوجود استثناءات لا تنتقض القاعدة، وتزداد هذه الآليات قوة كلما عاش الطفل في سياق ثقافي، وفي أحضان من يحسنون الأداء اللغوي.

واللغة منظومة متكاملة تنضوي تحتها أنظمة مختلفة من أهمها النظام الصوتي الذي يختص بالحديث عن بنية الصوت. والنظام الصرفي يختص بالحديث عن بنية الكلمة. والنظام المفرداتي الذي يختص بالحديث عن الثروة اللفظية واستخدام الكلمة والنظام التراكيبي الذي يختص بالحديث عن بنية الجملة. والنظام الكتابي الذي يختص بالحديث عن قواعد الاملاء والخط والتعبير التحريري.. والنظام الدلالي الذي يختص بالحديث عن المعاني التي تنقلها الكلمات والتعبيرات ؛ الكامن منها والصريح. والحديث عن الدلالة هو حديث عن المفاهيم.. فاللغة ليست مجرد رموز صوتية تتلقاها الأذن في حالة الاستماع، أو تشاهدها العين في حالة القراءة، أو تنطقها الشفاه في حالة الكلام، أو يسطرها القلم في حالة الكتابة.. إنها أوسع من ذلك..

إنها مفاهيم يتبادلها الناس فيما بين بعضهم البعض فيحققون أغراض التواصل.. والتواصل بين البشر لا يتم إلا إذا تمت السيطرة على آلياته. والحديث عن الآليات يعنى، من بين ما يعنيه، حديثا عن المهارات.

من ثم كان تحديد المفاهيم اللغوية وتنمية المهارات التواصلية، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، أهم ما تستهدفه برامج التنشئة النفسية والاجتماعية للطفل وهذا محور

الحديث في هذا الكتاب.. ويلزمنا قبل التعريف بهذا الكتاب أن نقف على بعض المفاهيم التي نرى أهمية الوقوف عليها.

معنى المفهوم :

وردت معان شتى لكلمة المفهوم في المعاجم العربية، ففي القاموس المحيط (مادة فهم) يقول : فهمه فهما : أي علم وعرفه بالقلب وأحسن تصوره، وهو فهم: أي سريع الفهم. كما ورد في المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة أن المفهوم يعني مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي.

أما اصطلاحا فالمفهوم عند ديفيد ميريل Merrill , D هو مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي تم تجميعها معا على أسس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين. بينما يرى اليوسيف Seif , E أن المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، إنه صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة

تشكيل المفهوم :

في كتابه "الخبرة والتربية" يعرف جون ديوي الخبرة على أنها كل شكل من اشكال التفاعل مع البيئة المحيطة بالفرد، فالإنسان في مسيرته التطويرية يمر بمواقف معينة ويتعرض لخبرات مختلفة، فتتكون لديه مجموعة من الصور الذهنية وفي ضوء إدراكه لمجموعة الصفات المشتركة بين هذه المثيرات، وفي ضوء ما يتعرفون عليه من تسمية هذه الرموز يتم تشكيل المفهوم، وتلتقي الأدبيات التربوية أو تكاد عند مراحل تكون المفهوم عند الطفل وعلى أنها أربع مراحل :

- مرحلة الملاحظة التي يتعرض الطفل فيها للخبرات والمثيرات المختلفة.
- مرحلة المقارنة التي يميز فيها الطفل بين الخصائص المشتركة بين كل مجموعة من هذه الخبرات والمثيرات.
- مرحلة التجريد التي يستخلص فيها الخصائص المميزة لكل مجموعة أو فئة.

- مرحلة التعميم التي يطلق فيها الطفل الأحكام على كل ما يشاهده ويصنفه تصنيفا خاصا في ضوء خصائصه ويضعه في الفئة التي تنتمي إليها.

بينما يرى بعض المختصين أن المراحل التي يحتاجها التلميذ لتشكيل المفهوم أربع هي:

- مرحلة التمييز	- Recognition Step
- مرحلة التصنيف	- Classification Step
- مرحلة التحديد	- Definition Step
- مرحلة التعميم	- Generalization Step

والمفاهيم تنمو وتتطور لدى الأفراد كلما ازدادت خبراتهم ونمت معارفهم واتسعت العلاقات بينهم توحدت مفاهيمهم واتسعت أطرها وتشكلت بدقة ملامحها.

ويرى يحيى سالم الأقطش أن تعلم المفهوم واكتسابه يتأثر بعدد من العوامل فيها:

- طبيعة المفهوم
- صفات المفهوم وخصائصه
- شواهد المفهوم وأمثلته
- القواعد المفهومية أو الترابطات الذهنية.
- التغذية الراجعة.
- الممارسة العملية[1].

أهمية المفاهيم :

اهتم العلماء باستخدام مدخل المفاهيم انطلاقا من معرفتهم بأهمية المفاهيم في واقعنا التعليمي، وذلك لاعتبارات عديدة من بينها : أن المفاهيم تعد من الخطوات الضرورية لتعلم المبادئ والقوانين.. وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.. وتساعد المتعلم على أن يتذكر ما يتعلمه ويفهم طبيعة العلم بعمق. حيث إن

(1) يحيى سالم الأقطش "، تعليم المفاهيم في علوم الشريعة" من كتاب المرجع فى تدريس علوم الشريعة، تحرير د. عبدالرحمن صالح عبدالله، دار الفيصل الثقافية ، الرياض، ط1، 1985.

المفاهيم تقلل من ضرورة إعادة التعلم. فما أن يتعلم الطالب المفهوم حتى يستطيع تطبيقه مرات ومرات على عدد كبير من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى تعلمه من جديد.

فالمفاهيم تجعل الحقائق ذات معنى كما أنها بقدرتها على الربط والتصنيف تساعد المتعلم على تنمية فكره وتصقله وتعوده قوة الملاحظة والموازنة حيث يفرق بين التراكيب في العبارات والجمل وتساعد على تربية ملكة الحكم واستنباط القواعد من الشواهد والأمثلة.

أهمية المفاهيم اللغوية :

وتكاد تلتقي البحوث والدراسات في مجال المفاهيم اللغوية على أن مفاهيم اللغة ذات أهمية في عملية التعليم بشكل عام.. ويمكن إجمال مواطن الأهمية فيما يلي:

1- الإسهام في تعليم اللغة. إن ثمة علاقة كبيرة بين النجاح في القراءة، وهي أحد فنون اللغة وبين الرصيد اللغوي للطفل، مفردات، وتراكيب ودلالات..

2- تكييف المنهج مادة وطريقة مع قدرات المتعلم حيث ينبغي تحديد نوع المفاهيم التي تقدم للمتعلمين في سن معينة ومراعاة قدراتهم في تحديد هذه المفاهيم. كذلك استخدام الطريقة المناسبة في تقديم المفاهيم. إذ يختلف الأطفال في قدراتهم على إدراك المفاهيم.

3- الإسهام في عملية التحصيل، فتحصيل المفاهيم ذو أهمية كبيرة في تقدم التلميذ في المواد المعرفية.

4- تعتبر المفاهيم وسيلة فعالة في ربط فروع اللغة بعضها ببعض، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، ونحوا وأدبا.. وغيرها، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي وهو الاتجاه الحديث في تعليم اللغة.

5- القضاء على اللفظية في التعليم أو استخدام اللغة التي لا تحمل معنى وذلك هو الخلط والاضطراب الذي يوجد بين رموز اللغة والنظام المعرفي الذي تمثله.

6- تساعد المفاهيم في تنظيم وتصنيف وترتيب الحقائق واختصارها وبذلك يتذكر المتعلم ما يتعلمه بسهولة.

7- تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط يمكن أن يقوم به المتعلم في حياته.

8- تساعد على التعلم الذاتي مدى الحياة [1].

---

(1) أحمد اللقاني ، اتجاهات في تدريس التاريخ، عالم الكتب، القاهرة، 1978.

المهارة : Skill

للمهارة تعريفات كثيرة نذكر بعضها فيما يلي :

- هي السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي.
- هي الكفاءة في أداء مهمة ما
- يقصد بالمهارة الحركية تتابعا لاستجابات تعوّدها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة.
- هي الاقتصاد في الجهد.
- هي آخر مرحلة للإكمال والإتقان.
- هي الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذه الأداء جسميا أو عقليا..
- المهارة الحركية هي البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.
- تشير كلمة المهارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة.

خصائص الأداء اللغوي الماهر :

في ضوء، ما سبق، وفي ضوء ما انتهت إليه الأدبيات التربوية في هذا المجال يمكن القول إن إطلاق لنظر مهارة على عمل معين (الأداء اللغوي هنا) يعنى ما يلي :

1- أن الأداء حركي معقد إلى حد ما.

2- أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث وأن هناك تآزرًا بين مختلف أعضاء الإنسان.

3- أن ثمة تكاملا في السلوك نتج عن هذا التعلم.

4- أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

5- أن الحركات الغريبة التي كانت دخيلة على الأداء قلت، إن لم تكن قد اختفت وأن الأخطاء بدأت تتناقص.

6- أن هناك تنظيما لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر. وهذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر أساسية وأخرى فرعية.

7- أن الأداء تصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

8- أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.

9- أن الأداء يأخذ طريقة بسرعة مطردة.

10- أن الأداء مصحوب بالثقة بالنفس والرضا عن العمل.

11- أن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه.

المعاصرة والمفاهيم اللغوية :

لاشك أننا بحاجة ماسة إلى التحديث في مختلف المجالات في مجتمعاتنا لكي نكسر العزلة التي فرضتها علينا ظروف تاريخية جائرة جعلتنا من التابعين بعد أن كنا في طليعة الخلاقين والمفكرين. إلا أنه لا يجوز أن يؤدي هذا التحديث إلى تبعية تتناول ذاتيتنا الثقافية وتطغى على هويتنا الصحيحة.

وموقفنا من التحديث أو المعاصرة يتلخص في أحد أمور ثلاثة:

أ- إما أن نكون منفعلين في علاقتنا مع العالم الحديث، أي نعتبر أن المعاصرة هي اتخاذ مسلك المتلقي لكل جديد يطلع به علينا العالم الغربي مادام هو رائد التطور في عصرنا الحاضر، فنحاول استيعابه والاستفادة منه بهدف الوصول إلى المستوى الأعلى من الرفاهية والمتعة.

ب- وإما أن نكون رافضين لكل جديد، متزمتين في تصورنا لواقعنا الفكري والثقافي مصرين على خصوصية تأبى إلا أن تبعد عن مجتمعاتنا تأثيرات الحداثة والمادية التي ترافقها لما يمكن أن تجره من الضياع في حقل القيم والعلاقات الاجتماعية.

جـ- وإما أن نكون انتقائيين، أي أن نختار ما يناسبنا مما هو معروض. ونسقط ما لا نستسيغه، ونعتقد أن ذلك الانتقاء فيه الحماية لذاتيتنا، والتأكيد على حريتنا، والمنطلق المناسب لارتقاء حضاري نرسم حدوده بأنفسنا.

إن أصالتنا كافية في لغتنا، أي في وعينا لما نعتبره خاصية ثقافية مستقرة في كياننا الفكري. تلك الخاصية التي تستقبل روافد مختلفة تلتقي في خواطرنا لتكون مفهومنا الخاص للقيم السائدة في مجتمعنا، أي أن الهوية الحضارية العربية تتمثل في المعاني التي تجسدها الألفاظ المنطوقة. إذ إن كل لفظ نستخلص معناه من دائرة تحتوى على مجموع

من الدلالات بحيث يسبغ على كل لفظ ما اصطلحت عليه المجموعة نتيجة لتجربتها الحضارية وتطورها التاريخي.

فإذا حاولنا تحليل مفهوم الأصالة نرى إنه يمكن اختصاره في "أن نكون ما نحن"، أي أن نظرتنا للحياة تستند إلى أسس ودعائم خاصة بنا.. وبالتالي فإن مسلكنا وتفاعلاتنا وخياراتنا تبقى خاضعة لمرجعيتنا الثقافية وهي لغتنا العربية، تلك اللغة التي حملت إلينا خلاصة لتاريخ أجدادنا ولمنطلقاتهم وقيمهم وحاسيتهم.

توجيهات عامة :

ما معنى هذا في تدريسنا للمفاهيم اللغوية للأطفال في مجتمعنا العربي؟ معناه بإيجاز أن يدرك القائمون على أمر تعليم الأطفال العرب، منظرين ومؤطرين وواضعي مناهج ومعدي مواد تعليمية وخبراء وفنيين وموجهين ومعلمين.. وغيرهم أن يدركوا الحقائق الآتية:

1- ليس هناك لغة محايدة ! إن العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من الحديث عنها أو إبراز جوانبها، حسبك أن تعرف لغة شعب ما حتى تعرف ثقافته.. وحسبك أن تعرف ثقافة شعب ما حتى تتوقع ملامح لغته، إن المحمول الثقافي للغة يستلزم أن تكون لنا مرجعية عند تفسير المنتج اللغوى، حديثا أو كتابة.. ومرجعيتنا كما هو معروف هو الثقافة العربية الإسلامية. مما يعنى أن نربط أبناءنا بتراثهم.. بثقافتهم وأن يكون من بين أولوياتنا عند تعليم المفاهيم اللغوية لهم تنمية اعتزازهم بمفاهيم الثقافة العربية الإسلامية والاستعداد لتبنيها وترجمتها إلى سلوكيات في حياته.

2- إن مواكبة العصر تقتضي الوقوف على مفاهيمه ومصطلحاته والغوص في أعماقها وإدراك الدلالات الكامنة فيها. وليس فقط ما يوحي به التناول السطحي لها وذلك من أجل غاية ذات أهمية كبيرة في تعاملنا مع الأطفال، وهي التمييز بين ما ينبغي وما لا ينبغي أن ننقله إليهم من هذه المفاهيم والمصطلحات.

3- إن اللفظ ليس مجرد حروف متضامة أو رموز مجردة. وإنما يحمل كل لفظ معنى.

وتعبر كل كلمة عن مفهوم، وكل مفهوم إما أن يكون محسوسا يسهل إدراكه أو مجردًا يلزم الغوص في اللغة حتى تنقله بدقة، ويتحقق التواصل الفعال مع أطفالنا، والجدير بالذكر أن التواصل الكامل بين البشر أمر عزيز ونادر إن لم يكن مفقودًا، ذلك أن لكل منا مرجعية ثقافية ينسب إليها كل كلمة يسمعها أو رسالة تصل إليه، ومن ثم كان

الاتجاه الحديث في التلقي والذي مؤداه أن المتلقي، مستمعا كان أو قارئا هو الـذي يصنـع النص، إذ المرسل واحد والمستقبل كثيرون، وإذا كان هذا يصـدق علـى مستوى الكبـار وهو يمثل مشكلة في علوم الاتصال فهو على مستوى الصغار أكثر إشكالية، مما يلزم على معلمي اللغة في مرحلة الطفولة أن يتأكدوا من سلامة المعنى الذي يصل للطفل عن كـل مفهوم يسمعونه أو يقرأونه. ومما يعنى الحرص على البدء بالمحسوسات قبل المجردات.

4- أثبتت الطرق التقليدية في تدريس المفاهيم للأطفال فشلها، ونشأت الحاجـة لتصـور جديد لأسلوب تدريس هذه المفاهيم لهم، لم يعد الاهتمام الآن يتركز حـول المفـهوم قدر ما صار حول الكيفية التي يتعلم بها الأطفال المفهوم، إن كـل مفـهوم- خاصـة المفاهيم العلمية، يعبر عن ظاهرة أو حدث أو ذات من الذوات أو معنـى مـن المعـاني.. وعلى المعلم أن يدرك ما يحتاج إليه الأطفال في تعلم المفاهيم. إنهم بحاجة لأن:

- يتعلموا كيفية التساؤل عن الظواهـر المحيطـة بـهم وكيفيـة صياغـة أسئلتهم بالطريقـة السليمة.
- يتعلموا كيفـية الوصول إلى أفكار يشرحون بها الظواهر من حولهم.
- يتعلموا اختيار الأفكار التي تشرح الظواهر الطبيعية في ظل المعرفة العلمية الجارية.
- يكتسبوا القدرة على توصيل أفكارهم للآخرين من حولهم.

5- ينبغي أن ندرب أطفالنا وهم يستقبلون المفاهيم المختلفة والمعلومات المتنوعة على كيفيـة التفكير بطريقة نقدية، كيفية الحصول على المعلومات بدقة، كيفية حل المشكلات بطريقـة ابتكارية والقدرة على التواصل والاتصال باستخدام كل أنواع الوسائط المتاحة.

6- وفي مجال المفاهيم الدينية يرى خبراء التربية الإسلامية وتدريس العلوم الشرعية أنـه لا يكفي فيها دلالة الألفاظ ولا شرح الجمل بل يجب أن تدرس علـى أنـها مفـاهيم ذات واقع محسوس أو تستند إلى واقع محسوس أخبر به الحـق تبـارك وتعـالى، وأراد منها أن تؤثر في حياة البشر وتغير واقعهم وتعدل سلوكهم وتنشـئهم تنشـئة جديـدة وترفعهم إلى المكانة التي يرضاها الله سبحانه وتعالى لهم لابد إذن لتحقيق هذا الهدف عند تدريس المفاهيم الدينية من ربط الأحكام الشرعية والأفكار الإسـلامية بأدلتـها الشـرعية حتى يتم تشكيل المفاهيم وتحقيق الغاية المتمثلة في تعديل السلوك الإنساني.[1]

(1) يحيى سالم الأقطش ، مرجع سابق ، ص 146 .

7- وفي مجال الدراسات الاجتماعية يبرز الخبراء النقاط الآتية التي يلزم على معلم الدراسات الاجتماعية مراعاتها وهي:

أ- لا يتطور جميع جوانب المفهوم بمعدل واحد.

ب- تتطور بعض المفاهيم عند التلاميذ عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة، بينما تعتمد مفاهيم أخرى في تطويرها وتشكيلها على الخبرة المدرسية.

جـ- يعتمد تطوير وتشكيل المفاهيم عند التلاميذ على الخبرات التي يمرون بها من جهة وعلى مستوى نضجهم من جهة أخرى.

د- ينبغي التركيز على الخبرات المنوعة أكثر من الخبرات المكررة عند تطوير المفاهيم عند التلاميذ.

هـ- ينبغي أن يدرك المعلمون بأن التلاميذ يبحثون عن معنى المفاهيم عند المرحلة التي تحاول فيها هذه المفاهيم تحقيق حاجاتهم واهتماماتهم وأهدافهم.

و- يأخذ تطور المفاهيم وقتا طويلا، فإعطاء المفهوم بكل جزئياته دفعة واحدة للتلميذ لن يؤدى إلى فهمه له، وخاصة صغار السن منهم [1]

8- ينبغي أن يفيد المعلم من المفاهيم التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة، وأن يحكم الصلة بين لغة التعليم وبين لغة التخاطب اليومي لدى الطفل ليتمكن من اكتساب القدرة على التعبير عن كل ما يدور في نفسه وما يشاهده من حوله في سهولة ويسر.

وليس للمعلم أن يقف عند حد الإفادة من لغة الطفل وما يختزنه من مفاهيم وتصديره إليه مرة أخرى، بل على المعلم أن يزود الطفل بمفاهيم جديدة ويثرى ما لديه منها.

أدوار جديدة للمعلم :

يستتبع كل ما سبق أن تتعدد أدوار المعلم وأن يتخطى أدواره الوظيفية التقليدية إلى أدوار تثقيفية جديدة تربط التلميذ بتراثه، القديم والمعاصر، وتشده إلى ثقافته العربية الإسلامية.

ولقد أجمل الدكتور سعيد إسماعيل الأدوار التثقيفية لمعلم اللغة العربية فيما يلي:

1- ربط الطالب بتراث أمته وحضارتها.

(1) جودت أحمد سعادة ، مرجع سابق ، ص 317 .

2- تقبل واحتواء المتغيرات الجديدة غير المحرمة دينا
3- إمداد الطالب بالمعلومات والمعارف التي تعمق نظرته للحياة.
4- تنمية القدرات العقلية المختلفة كإدراك العلاقات والنقد والتحليل والابتكار والإبداع.
5- شحذ عواطف الطالب وتهذيب وجدانه وتنمية مشاعره.
6- تنمية وعي الطالب وحساسيته لمشكلات مجتمعه.
7- غرس الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة كالحفاظ عليها وحسن استثمارها.
8- غرس الفضائل والقيم والصفات والعادات الحسنة.
9- تنمية الإحساس بجمال الكون وبديع صنع الخالق
10- تنمية الثروة اللغوية للطالب وتمكينه من حفظ النصوص الجيدة.
11- تنمية المهارات القرائية المختلفة.
12- جودة الإلقاء وإتقان مهاراته.
13- تنمية عادات الاستماع الجيد ومهاراته.
14- تنمية المهارات القرائية المختلفة.
15- تنمية القدرات على إدراك جمال النغم وروعة إيقاع الكلمات وموسيقى الشعر.
16- معرفة الأشكال الأدبية المختلفة من شعر وقصة ومسرح.. إلخ.
17- تنمية حب المكتبة والمهارات المكتبية.
18- استثمار وقت الفراغ فيما هو مفيد والاستمتاع به. [1]

الخطة العامة للكتاب :

ولهذا الكتاب- شأن غيره من الكتب- أهداف يتوخى تحقيقها، ومحتوى يريد عرضه، وخطة تحكم فصوله، وأخيراً فإن له جمهور يتوجَّه إليه، ويتمنى أن يخدمه، وفيما يلي عرض لكل منها:

---

(1) سعيد إسماعيل على، المسئولية الثقافية لمعلم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة، عين شمس، القاهرة 2004

أهداف الكتاب :

يستهدف هذا الكتاب تحقيق ما يلي:

1- الإحساس بأهمية اللغة العربية وموقعها في حياة الإنسان العربي والتعرف إلى أهم خصائصها.

2- تزويد القارئ بالمفاهيم والمصطلحات الشائعة في مجال المفاهيم اللغوية.

3- الوقوف على الأسس النفسية للنمو اللغوي عند الأطفال وأساليب اكتسابهم لها.

4- الوقوف على الأسس التربوية المناسبة لتعليم المفاهيم اللغوية للأطفال.

5- إدراك أهمية مرحلة الطفولة في حياة الإنسان.

6- الإلمام بالنظريات المختلفة في مجال اكتساب المفاهيم وأهم الاتجاهات العالمية في مجال دراستها.

7- مناقشة أهم أساليب تدريس المهارات اللغوية.

8- التدرب على التعرف على أهم الأخطاء اللغوية الشائعة وأساليب تحديدها وتشخيصها وقياسها وعلاجها في مجال التعبير الشفهي خاصة.

9- مناقشة أهم المشكلات التي تعترض أساليب تنمية المفاهيم اللغوية عند الأطفال.

10- مناقشة دور الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة والأنشطة الصفية واللاصفية في تنمية مهارات الأداء اللغوي.

محتوى الكتاب وأقسامه:

يشتمل الكتاب على 15 فصلاً موزعة على أربعة أبواب كالتالي:

الباب الأول: الأسس التربوية للمفاهيم اللغوية

ينطلق تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال من مجموعة من الأسس التربوية التي تتصل بالأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه. كما يلزم المعلم أن يقف على بعض المفاهيم اللغوية والأساليب التربوية ذات الصلة بتعليم المفاهيم اللغوية للأطفال.

من هذه المفاهيم مفهوم اللغة، وقد صيغت لها عدة مفاهيم اختلفت باختلاف الزوايا التي نظر بها المفكرون إلى اللغة ؛ فمنهم من نظر إلى الجانب النفسي فيها فركز على العمليات

الفعلية والنفسية التي تكمن وراءها، ومنهم من نظر إلى الجانب الاجتماعي فركز على عملية التواصل مع الآخر. ومنهم من نظر إلى الجانب الأدائي فركز على عمليتي الفهم والإفهام. ومنهم من نظر إلى البعد الثقافي فركز على المرجعية الثقافية للأداء اللغوي..

كما أن لكل لغة خصائصها وميزاتها التي تشكل هويتها الخاصة. وتتمثل مكونات هذه الهوية في مختلف أنظمة اللغة من أصوات وبنى وتراكيب وطاقات تعبيرية. من هنا اهتم الفصل الأول من هذا الباب بالحديث عن مفهوم اللغة وعن خصائص اللغة العربية.

أما من حيث الأساليب التربوية لتدريس المفاهيم اللغوية فهي كثيرة. ولقد تعددت هذه الأساليب فمنها الجدولة والأمثال والتشبيه ولعب الأدوار والألعاب والقصة والمسرحية والمعاجم وغيرها.

والحديث عن المفاهيم اللغوية في هذا الإطار لا يمكن أن ينفصل عن الحديث عن المفاهيم الدينية أيضا. ومن ثم عالج الفصل الثاني هاتين العمليتين.

ويرتبط بذلك الحديث عن النشاط التربوي ودوره في تعليم المفاهيم اللغوية. وهو محور الفصل الثالث في هذه الباب، ويدور الحديث فيه عن خصائص المفاهيم اللغوية وأسس تكوينها والأهداف التي يحققها النشاط التربوي ومعايير اختياره وأنواعه من ألعاب وقصص وحكايات وأناشيد ومسرحيات وتمثيل ورحلات.

أما الفصل الرابع في هذا الباب فيدور حول الوسائل التعليمية وتعليم المفاهيم اللغوية، ويتسع مفهوم الوسائل في هذا الفصل ليشمل أكبر عدد منها.

ليس هذا فحسب بل كان من اللازم تحديث الكتابة عن الوسائل التعليمية، وتعليم المفاهيم. فأوردنا حديثا عن التعلم الالكتروني ومواصفات المعلم والطالب الالكتروني مع تقديم إرشادات عند استخدام هذه التقنية في تعليم اللغة العربية.

الباب الثاني: الأسس النفسية للمفاهيم اللغوية

اللغة ظاهرة فردية اجتماعية، والحديث عن فردية اللغة يعني الحديث عن الأسس النفسية لها. ماذا يجرى في عقل الطفل حين يستمع للرموز الصوتية ؟ كيف يستقبلها؟ كيف يقلدها؟ ما العلاقة بين اللغة والفكر ؟ كيف تنمو المفردات والتراكيب ؟ وما الوظائف الاجتماعية للغة؟ وما العلاقة بين اللغة والثقافة ؟ كل هذه الأسئلة تمثل أهم القضايا التي تجور حولها مادة الفصل الخامس.

بينما يعالج الفصل السادس مفهوم النمو اللغوي وخصائصه في مختلف مراحل الطفولة مع التركيز على القوانين العامة للنمو كمدخل للحديث عن النمو اللغوي.

أما الفصل السابع فينزع إلى الإجرائية بشكل أكثر ويحول كثيرا من المفاهيم الخاصة بنمو اللغة عند الأطفال إلى خطط وبرامج عمل وتدريب على العمل في مجموعات والقيم التي يجنيها الطفل من ذلك الأسلوب.

الباب الثالث: تدريس المهارات اللغوية

تتضمن اللغة فنونا أربعة هي الاستماع والتحدث والكلام والقراءة والكتابة. وهي بذلك الترتيب. تعبر عن الترتيب الطبيعي للأداء اللغوي عند الإنسان. إذ يبدأ حياته بتلقي الذبذبات الصوتية من مختلف المصادر وعادة ما تكون الأم هي المصدر الأول والأقرب والأشد تواصلاً به. ومن ثم أطلق مصطلح لغة الأم. والاستماع بذلك يعتبر نافذة التواصل مع العالم كله. ومصدراً لتشكيل المفاهيم اللغوية التي يستقبلها (فهما) ويستخدمها (إفهاما) فبمثل ما يستقبل بمثل ما ينتج..

والحديث أو التعبير الشفوي أيضا من أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشاراً وبدونه لا تقوم بين جماعات المجتمع صلات فعالة ومنتجة، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية ليس فقط باعتبار أنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات، بل إنه الوسيلة الاجتماعية التي يملكها في التحدث إلى غيره لتحقيق مطلب أو اكتساب معرفة.

وأما القراءة فهي مفتاح التواصل المكتوب، وهي أولى المهارات الثلاث 3R (القراءة Reading والكتابة w Riting والحساب a Rithmatic) التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها. والمجتمع الانساني المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري لا يتطلب القراءة. كما أن القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة فضلاً عما تلعبه من دور في تحصيل مختلف المواد الدراسية، ولقد ثبت أن نسبة كبيرة من الفشل في التحصيل في المرحلة الابتدائية تعزى إلى قصور في مهارات القراءة.

والكتابة مثل القراءة نشاط بصري يعتمد على إدراك العين لمجموعة الرموز المكتوبة وهي من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية مثل القراءة، بل تأتي عادة بعدها، معنى ذلك أن الفرد لا يبدأ الكتابة قبل أن يجيد قراءة ما يود كتابته، ولعل قيمة الكتابة الأساسية هي في تمكين الفرد من التواصل مع الآخر على امتداد الزمان وتباعد المكان.

هذه المنظومة اللغوية تنجح في أداء وظيفتها كلما توفرت لها ثلاثة شروط:

أ- التكامل بين مكوناتها، فاللغة كل متكامل وليس تقسيمها إلى فنون إلا من قبيل الدراسة.

ب- صحة الترتيب ومنطقية التتابع، فلا يقفز فن منها على غيره دون استعداد مسبق وتهيئة كافية وتدرج مناسب.

جـ- كفاءة أساليب التنمية والتعليم، والحرص على تعليم اللغة وليس عن اللغة وإتاحة فرص الممارسة للمهارات وليس مجرد الحفظ للمعلومات.

ولا تكتمل هذه المنظومة بدون الحديث عن خيط يجمع أطرافها وهو النحو. إن النحو ليس فنا من فنون اللغة. ولكنه يدخل في كل فن من فنونها. وهو مقوم أساسي من مقومات إجادة استخدامها، وما تمايز منتج اللغة، خطيبا أو كاتبا عن آخر بشيء بعد وضوح الأفكار وعمقها وصحتها وجدتها ومصداقيتها إلا بمدى صحة أدائه اللغوي وخلوه من الأخطاء النحوية والصرفية على أقل تقدير.. ناهيك عن بلاغة الحديث وجماله. وهذا هو محور الحديث في الباب الثالث الذي يدور حول تدريس المهارات اللغوية بفصوله الستة.

الباب الرابع: صعوبات تعلم المهارات وتقويمها

التقويم بعدٌ أساس من أبعاد المنهج المدرسي وهو مع الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل يشكلون منظومة متكاملة لا تنفصل بأية حال حلقاتها. والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل العملية التعليمية Pre-evaluation وفي أثنائها Formative E. وفي ختامها Summative E.

والنظر إلى تعلم المفاهيم لا يجب أن يعزلها عن باقي عناصر المنهج، ولنتصور معلما يضع إطارا لمنهج المفاهيم اللغوية وخطة لدرس فيه. إنه بلا شك سوف يضمن منهجه وخطة درسه مقومات العملية التعليمية كلها كالتالي:

- صياغة أهداف واضحة إجرائية.
- اختيار محتوى علمي مناسب وتنظيمه.
- انتقاء طريقة التدريس المناسبة.
- تصميم الوسائل والأنشطة التعليمية.
- تحديد التقنيات الذي سوف تستخدم.

- تحديد أسلوب التقويم.

من هنا كان لابد أن يعرف معلم اللغة وهو يدرس المفاهيم اللغوية للأطفال كيف يقوّم كل بعد من هذه الأبعاد.. أي كيف يقوِّم المنهج باختصار.

والمناهج الآن وفي عالمنا العربي في مراحل تطوير مستمر.. ومن هنا وجب أن نقف على أساليب تقويم المنهج المطور سواء من حيث أهدافه أو آلياته..

ونعلم جميعا أن من أهم أهداف التقويم الوقوف على الصعوبات اللغوية التي تواجه العملية التعليمية كلها خاصة التلميذ نفسه.. إن تعلم المفاهيم اللغوية ليس طريقا مفروشا بالورد.. كما أن نهايته ليست مضمونة ضماناً كاملاً.. بل يتوقع وجود عثرات في هذا الطريق كما نتوقع أن النهاية ليست بشكل دائم كما نريد.

من هنا كان من اللازم أن نتكلم عن الصعوبات التي تكتنف عملية تعليم المفاهيم.. وإذا كان علماء اللغة يفرقون بين الكفاية والأداء فإن الأداء اللغوي للأطفال مثلا في التعبير الشفوي هو الآلية المناسبة التي من خلالها نحكم على مدى إدراكهم للمفاهيم سواء من حيث دقة معانيها أو نطق ألفاظها..

كان لابد إذن أن يقف القارئ على أهم صعوبات التعبير الشفهي سواء من حيث أسبابها أو من حيث مظاهرها أو من حيث تشخيصها أو من حيث علاجها.. وهذا هو محور الحديث في الباب الرابع الذي يدور حول تقويم تعلم المفاهيم بفصليه.

جمهور الكتاب :

يتوقع أن يخدم هذا الكتاب جمهورا متنوع الخصائص متعدد المستويات من حيث الاهتمامات والخلفية الثقافية والوظيفية، ويتمثل هذا الجمهور في :

1- الطلاب والطالبات في كل من:

أ- كليات رياض الأطفال

ب- أقسام الطفولة في كليات التربية

جـ- أقسام علم النفس في كليات الآداب والتربية

د- أقسام اللغة العربية في كليات التربية

2- خبراء تعليم اللغة العربية

3- واضعي المناهج الدراسية في التعليم العام لرياض الأطفال
4- واضعي المناهج الدراسية في تعليم اللغة العربية
5- مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية
6- معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال
7- واضعي الاختبارات والمشتغلين بالتقويم والقياس
8- معدي الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية للأطفال
9- المتخصصين في علاج مشكلات الطفولة (في العيادات النفسية وغيرها)
10- الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين الذين يعملون مع الأطفال
11- المشتغلين بالإعلام التربوي في وزارات التربية والتعليم.
12- الباحثين في مجالات اللغة والطفولة وعلم النفس
13- أولياء أمور التلاميذ في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية

وبعد: فهذه قصة الكتاب الذي بين يديك أيها القارئ الكريم. وما بقي الإشارة إليه هو أن الذين عكفوا على كتابة فصول هذا الكتاب هم نخبة من أفضل من كتب في العالم العربي سواء عن اللغة أو عن الطفولة.. إنهم يمثلون تخصصات متعددة وجنسيات عربية مختلفة، ومراكز وظيفية متباينة وخبرات علمية متفاوتة..

والله نسأل أن يبارك في هذا الكتاب.. وأن يجعل هذا العمل نافعا به، خالصا لوجهه.. وأن يجزي كل من وضع لبنة في بنائه، تأليفا ومراجعة وطباعة ونشرا، خير الجزاء. وأن يتقبل حمدنا لما منَّ به علينا من توفيق.. وعذرنا عما عجزنا عن الوصول إليه من مراتب الإجادة والإكمال.. فلله وحده الكمال.. وعليه قصد السبيل

المحرر
رشدي أحمد طعيمة
القاهرة محرم 1428 هـ / يناير 2007
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
جامعة منيسوتا بأمريكا
وأستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
جامعة المنصورة، ج. م. ع
والعميد الأسبق لكلية التربية بجامعة المنصورة

الباب الأول

الأسس التربوية للمفاهيم اللغوية

الفصل الأول: مفهوم اللغة وتطبيقاته

الفصل الثاني: الأساليب العامة لتدريس المفاهيم اللغوية

الفصل الثالث: النشاط التربوي وتدريس المفاهيم اللغوية

الفصل الرابع: الوسائل التعليمية وتدريس المفاهيم اللغوية

الفصل الأول

مفهوم اللغة وتطبيقاته

أولاً: مفهوم اللغة

للغة تعريفات كثيرة، لا محل لإسهاب القول فيها. إلا أن التعريف الذي نقبله للغة هو أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض.

وفي ضوء هذا التعريف يمكن الحديث عن مجموعة من الحقائق التي يمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة، ويمثل بعضها الآخر تطبيقات تربوية يمكن أن تأخذ مكانها في حصة تعليم العربية. وتتلخص هذه الحقائق والتطبيقات فيما يلي:

1- اللغة ظاهرة إنسانية:

اللغة بمفهومها الاصطلاحي الذي سبق عرضه، تمثل ظاهرة يختص بها الجنس البشري حتى إنه ليطلق عليه أحياناً الحيوانات مستخدمة اللغة. إن اللغة من أكثر قدرات الإنسان تعقيدا. كما أنها من أعظم مجالات الحياة التي تتجلى فيها قدراته الابتكارية.

وإذا جاز لنا أن نشبه لغة البشر والكائنات الأخرى بمتصل ذي طرفين لوجدنا أن قدرة الإنسان على إبداع اللغة وخلق نظام بها واستخدامها بكفاءة تقف على أحد طرفي المتصل بينما يقف على الطرف الآخر أقل الحيوانات قدرة على استخدام اللغة.

ومثل هذه الحقيقة تفرض علينا - نحن معلمي العربية- أن نثق في قدرة أي إنسان عادي، على تعلم اللغة وأن نتحرر من كافة المعتقدات أو الآراء التي تصف بعض الأفراد أو الشعوب بالعجز عن تعلم لغة ما.

2- تفاوت القدرة على استخدام اللغة:

إن القدرة على اكتساب اللغة، فهما وإفهاما، وإن كان قاسما مشتركا بين كل البشر إلا أن هذا لايعنى تساويهم في استخدامها بنفس القدر من الكفاءة. إن لكل منا طريقة خاصة في استخدام اللغة، وحدودا معينة يتحرك في إطارها، وما يستطيع هذا الفرد أداءه بهذه الطريقة قد يؤديه ذلك الفرد بطريقة أخرى. فلكل منا أسلوب مميز في الأداء اللغوي، ولعل هذا ما حدا ببعض اللغويين إلى إطلاق تعميم مؤداه أنه لا يتماثل فردان في الأداء اللغوي.

3- اللغة رموز:

يقصد بالرمز الإشارة، إن الرمز يعني التعبير عن شيء ذي دلالة محددة يتفق الناس عليها. ومن ثم فالرمز نسبي، وإن توافرت بعض الرموز التي يتفق الناس على دلالتها في مختلف المجتمعات وعلى مدى العصور، واللفظ رمز يدل على شيء معين. قد يدل على شيء محسوس وقد يدرك على شيء مجرد.. ومن ثم يلعب السياق دوراً في تحديد نوع الرمز المستخدم، وخاصة في المفردات التي تستخدم في المجالين.

ولا شك أننا في تعليم العربية ينبغي أن نبدأ بالمحسوس الذي يمكن إدراكه متدرجين إلى المجرد الذي يستغرق من عقل الإنسان وقتا لكي يدركه.

4- اللغة أصوات:

اللغة نظام صوتي... والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميزة. فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر، وهي أول ما يكتسبه الطفل، وهي أول ما يتصل بآذاننا وأول ما يلفت انتباهنا عند اتصالنا بأجنبي. وقد يصعب عليك أن تميز وأنت تقرأ مستشرقاً يكتب العربية بينما تميزه بيسر عندما ينطقها.

والأصوات أساس اللغة على حد تعبير ابن جني في تعريف اللغة: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" وهو بذلك التعريف يسبق علماء اللغة المحدثين عندما يقررون أن اللغة في أساسها نظام صوتي، وأن الكتابة نظام تابع له. وما اخترع الإنسان الكتابة إلا في مراحل متأخرة من عمر الإنسانية، عندما اتسع نطاق المكان، وتباعد مدى الزمان، فاضطر الإنسان إلى تسجيل ما عنده من أفكار بغية توصيلها للقاطنين في أماكن بعيدة (المكان). أو القادمين بعده (الزمان).

والجانب الصوتي هنا يعني أن ثمة متحدثا ومستمعا. والحديث والاستماع من أهم مهارات اللغة؛ ولذلك ينبغي أن تحظى هاتان المهارتان بعناية خاصة. إن الكتابة تسجيل للرموز الصوتية، وقد يكون التسجيل لهذه الرموز دقيقا، وقد يكون غير ذلك؛ من أجل هذا أيضاً تنشأ الدعوى إلى أن تخصص الأشهر الأولى لتدريس مهارتي الاستماع والكلام، ثم الانتقال إلى غيرهما من المهارات كلما اتسع مدى التعلم ونمت قدرات الدارسين.

5- اللغة عرف:

اللغة نظام عرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرموز دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يتفقون عليه. إن إطلاق اسم "قلم" على الأداة التي نكتب بها لا يحتم وجود صلة بين الاسم والمسمى. فلهذه الأداة نفسها اسم في اللغات الأخرى يختلف عن اسمها في العربية. ولننظر أيضاً في قواعد اللغة، أن الفاعل مرفوع دون أن نجد صلة بين خصائص الكلمة التي تقع فاعلاً وبين صفة الرفع، والأمر يصدق على عناصر اللغة الأخرى.

ولهذه الحقيقة تطبيقات من أهمها النظر إلى الظواهر اللغوية بموضوعية دون إضفاء صفات قيمية عالية فلا تقول مثلاً: إن كلمة "قلم" في العربية أجود من كلمة Pen الإنجليزية لمن وصف الأداة التي نكتب بها، فليس ثمة كلمة طيبة أو خبيثة عند الحديث عن أسماء الأشياء... والأمر يصدق على قواعد اللغة وغيرها من ظواهر. الأمر الثاني هو ضرورة التمييز بين منطق اللغة ومنطق العقل. وقد يعجز المرء عن أن يجد الظاهرة اللغوية مبررا عقليا أو تفسيرا منطقيا فيلزمه قبولها. لقد وقف كثير من رجال اللغة أمام ظاهرة جمع التكسير في العربية دون الوصول إلى تفسير عقلي مقبول لها.

وعلى معلم العربية أن يعرف حدود الحركة في هذه التفسيرات فلا ينبري أمام طلابه للتفسير العقلي المنطقي لكل ظاهرة لغوية يستفسر عنها.

6- اللغة نظام:

النظام هو القاعدة التي يسير عليها العمل، والأسس التي يتم في ضوئها الأشياء والنظام في اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف وتوالي الأصوات وتركيب الجمل. إنه لا يعنى قواعدها النحوية فحسب، بل يعني مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتاً وحروفاً ومفردات وتراكيب. فللنحو قواعد، وللصرف قواعد، وللإملاء قواعد، وللخط قواعد.. ولغير ذلك من العناصر اللغوية ومهاراتها قواعد وأصول.

7- اللغة اتصال:

لقد بلغت أهمية العلاقة بين المحتوى ووسيلة الاتصال الدرجة التي دفعت ببعض المفكرين إلى القول بأن الوسيلة هي الرسالة للدلالة على أهمية الوسيلة (اللغة) في نقل المحتوى (الرسالة) ولتأكيد مفهوم معين مؤداه أن الطريقة التي تبلغ بها الرسالة لا تقل خطرا عن الرسالة ذاتها. ويطلق أحد اللغويين على طرفي الاتصال هذين الرسالة والوسيلة اصطلاح النطق النطق المزدوج للدلالة على وثوق العلاقة بينهما ويطلق على الرسالة اصطلاح النطق الأساسي أو الأولى بينما يطلق على الوسيلة اصطلاح النطق الثانوي.

ولئن أمكن الحصول على وسيلة بدون رسالة (أي مجموعة من الألفاظ المتراصة دون ما معنى تؤديه) فلا يتيسر بأي حال الحصول على رسالة بدون وسيلة.

ولهذه الحقيقة تطبيقات؛ لعل من أهمها تقدير كلا الطرفين في عملية الاتصال والنظر إلى اللغة التي تنقل بها الرسالة على أنها أحد العوامل الأساسية في توصيل هذه الرسالة فنتحرى الدقة في اختيار كلماتنا وفي بناء جملنا.

8- اللغة سياق:

اللغة نظام من الرموز التي يستخدمها أقوام معنيون في ثقافة معينة وتكتسب هذه الرموز دلالاتها في ضوء الظروف التي استخدمت فيها مثل الزمان والمكان والمقصد، وغير ذلك من عوامل تجعل للوقت الذي استخدمت فيه الرموز تأثيرا مباشرا على الدلالة التي تعطى لها. فقد تقبل كلمة في مكان وترفض في آخر. وقد تصدر الكلمة في فترة زمنية معينة تجعل الاستعداد لقبول أكبر مما لو صدرت في فترة زمنية أخرى. وقد تصدر عن الفرد كلمة يقصد بها شيئا، ثم تصدر نفس الكلمة ويقصد بها شيئا آخر. ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أخطرها شأنا أن ندرك ما للسياق من دور في إعطاء الرموز دلالاتها. وأن ندرك أيضاً الفرد بين المعنى الإشاري للغة، وهو ذلك الذي نعثر عليه في القاموس، والمعنى الضمني للغة وهو ذلك الذي نقصده بالاستخدام الفعلي في موقف معين.

إن علينا ألا نتعامل مع اللغة كظواهر منفصلة يستقل بعضها ببعض، وما أكثر ما يسألنا التلاميذ عن معنى كلمة ما، وهي في شكل مستقل، أي لا ترد في جملة معينة. وما أكثر، أيضا، ما نتبرع بالإجابة السريعة فنضر من حيث لم نرد الضرر.

9- اللغة ثقافة:

العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن نتكلم عنها في هذا المجال الضيق. إن اللغة باختصار هي وعاء الثقافة، ومن أقدر الوسائل على نقلها من شعب إلى شعب ومن جيل لآخر. ومعلم اللغة الجيد هو ذلك الذي يعرف الدلالات الثقافية التي تكمن وراء الاستخدام اللغوي في المواقف المختلفة. ومعلم العربية يتطلب الإلمام بالثقافة الإسلامية. إذ يسيران يدا بيد، ومن المتعذر، إن لم يكن من المستحيل، فصل أحدهما عن الآخر.

10- الازدواجية اللغوية:

التجانس في اللغة أمر يصعب تواجده إن لم يكن مستحيلا.. ويقصد بالتجانس هنا تماثل الاستخدام اللغوي في مختلف العصور وفي مختلف البيئات. ولعل ذلك يعزى لسرعة التغيير الذي يصيب لغات البشر. وهناك نوعان من التغير: تغير تاريخي يحدث للغة على مر العصور، وهناك تغير متزامن يتمثل في تفاوت الاستخدام اللغوي في بلد عربي عن آخر.

هذا التغير المستمر أدى في معظم لغات العالم إلى وجود مستويين من الأداء اللغوي يسهل التمييز بينهما. مستوى اللغة المعيارية ويطلق عليها أحياناً بالصيغة الرسمية، ويقترب من هذا أيضاً اصطلاح Prestige forms ويقصد به اللغة ذات النفوذ في مجالات التعليم ودواوين الحكومة وأجهزة الإعلام والمؤتمرات وغيرها. بينما يقف أمام هذا المستوى مستوى آخر من الاستخدام اللغوي وهو الاستخدام العامي للغة، والذي يشيع بين الناس في مختلف مناشط الحياة اليومية.

هذه الظاهرة لا تنفرد بها لغة عن أخرى. فهي موجودة في العربية إذ تتميز فيها الفصحى عن العاميات. وهي موجودة في غير ذلك من لغات تتميز فيها لغة التعليم عن لغة الحياة، ولئن توافر للغة المعيارية في شكلها المكتوب قدر من التماثل حتى نطلق عليها أنها متجانسة، فإن العاميات متغايرة، وما ذلك إلا لأن الأولى لغة محايدة خالية من اللهجات والنبرات، كما أن أصحابها يحصرون عليها من عوامل التغير تقديراً لها إذ يؤثرونها في مواقف الاتصال الرسمي.

ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أهمها الإقرار بوجود ازدواجية لا مهرب منها. وليس معنى ذلك أننا نشجع تواجد اللغتين في تعليم العربية.. فلكل منهما مجاله.. وإذا كنا نوصي بتعلم وتعليم الفصحى لاعتبارات دينية ولغوية وقومية سيرد الحديث عنها

تفصيلاً فيما بعد، إلا أننا لا ننفي الحاجة لتعلم العاميات لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية. وفي الوقت نفسه تطرح علينا هذه القضية ضرورة التفكير في مجموعة من الأساليب التي تقرب الهوة بين العربية الفصيحة والعامية المعاصرة.

11- النظرة إلى اللغة:

من أهم ما تتميز به اللغويات الحديثة عن اللغويات القديمة؛ أن الأولى تدرس اللغة كظاهرة إنسانية بأسلوب موضوعي ووصفي يمكن إخضاعه لإجراءات البحث العلمي، في الوقت الذي كانت النظرة إلى اللغة فيه قديما نظرة ذاتية معيارية تعبر عن تصور الناس لها وما يتمنون أن تميز به. ومن الأوصاف الذاتية للغة وصفها بأنها أقدم لغة للتعبير عن كذا وكذا، وأنها لغة رقيقة جذابة، وأنها لغة أنثوية أو ذكورية، أو أنها لغة موسيقية أو أنها عدوانية.. ومثل هذه الأوصاف تعبر عن تصورات الناس الخاصة وطموحاتهم بخصوص لغتهم أكثر مما تعبر عن الخصائص الموضوعية للغة..

ويقف على نفس الدرجة من الذاتية النظرة الدونية للغة ووصفها بصفات غير لائقة. ولا تعبر هذه الصفات إلا عن اتجاهات معادية لهذه اللغات أو مواقف سلبية نحو متحدثيها.

ولقد تعرضت اللغة العربية لهذه المواقف. فمن الناس من بالغ في وصفها ممتدحاً لها. كأن يطلق عليها: اللغة الموسيقية، اللغة الإيحائية، اللغة المقدسة، أم اللغات، وغير ذلك من أوصاف.. وإذا جاز لنا أن نصف العربية بأنها مقدسة فهي كذلك كلما ارتبطت بكتاب الله الذي أنزل بها، وكلما دعت إلى القيم الإسلامية الصحيحة. وهي ليست كذلك، أي غير مقدسة، كلما كتب بها الملحدون والذين يشككون في قيم هذا الدين الحنيف..

ومن الناس من بالغ في وصفها منقصا منها. ولقد ذكر بعض الكتاب أن اللغة العربية ضمن غيرها من اللغات غير الأوروبية كانت توصف بأنها المهملة والشاذة والمجلوبة أو الدخيلة والصعبة والحرجة والتي لا شقيق لها والغريبة (أو مثيرة للضحك).

ومثل هذه الأوصاف الممتهنة للغة لا تعبر إلا عن آراء ذاتية واتجاهات سلبية نحو اللغة ومتحدثيها.. ولهذا تطبيقات يجب الإلمام بها. ولعل من أهمها ضرورة النظرة الموضوعية للغة. وتنقية هذه النظرة من الانطباعات الخاصة، أو الاتجاهات الذاتية التي لا تعبر عن خصائص اللغة بقدر ما تعبر عن تصورات الأفراد.

إن للغة أداة اتصال وتكتسب قيمتها بقدرتها عن التعبير عن حاجات الأفراد والوفاء بمتطلباتهم. إنها أيضاً بنت ثقافة ما. ومن ثم تختلف اللغات باختلاف الثقافات التي تنتمي إليها. فإذا كانت في لغة الإسكيمو مئات الألفاظ التي تعبر عن الثلج، وفي العربية التي تعبر عن الصحراء وحيواناتها، فما ذلك إلا لتمثيلها لبيئتين مختلفتي الطباع متباينتي الظروف.

وليس من الموضوعية في أي شيء أن نمدح لغة الإسكيمو على ذلك التعدد في ألفاظ الثلج، أو نذم العربية على افتقادها ذلك..

ومن التطبيقات المهمة أيضاً لهذه الحقائق أننا لا ينبغي أن نصف لغة بأنها سهلة أو صعبة لأن فيها من المقومات ما يجعل تعليمها سهلا أو صعباً.

إن إحساس الدارس بصعوبة لغة ما عند تعلمها لا يُعزى عادة إلى عوامل خاصة بهذه اللغة قدر ما يعزى إلى عوامل دخيلة عليها. من هذه العوامل نوع العلاقة بين اللغة الجديدة واللغة الأم عند الدارس ومنها مستوى الدافعية في تعلم اللغة الجديدة، ومنها غير ذلك من العوامل التي تجعل اللغة سهلة عند بعض الدارسين وصعبة عند غيرهم.

الأمر إذن نسبي ولا ينبغي أن نصدر الأحكام على إطلاق يتنافى مع الموضوعية.

ثانياً: اللغة الأم والقومية

يشيع في بعض الكتابات استخدام هذين الاصطلاحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغي الإشارة إليها. يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به. ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكا للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به. أما اللغة القومية هي تلك اللغة التي نص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم. وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده. فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق بينهم الاتصال المنشود. ومثل هذه المجتمعات في عالمنا المعاصر كثيرة؛ منها الهند والاتحاد السوفيتي وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة في أفريقيا.

ثالثاً: اللغة القومية والرسمية

يفرق بعض الكتاب بين اللغة القومية واللغة الرسمية على اعتبار أن اللغة القومية هي التي يستخدمها أفراد مجتمع تعددت لغاته الأم وبذلك تتوحد لغة الاتصال بينهم.

بينما يقصد باللغة الرسمية تلك اللغة التي ينص عليها أيضاً في الدستور كلغة تخاطب رسمي وبها تصدر المنشورات والبيانات العامة، وبها تدار المحاكم، وتدرس بها المواد الدراسية في الجامعات، وتتعامل بها شركات الطيران بل ووسائل الاتصال، وغير ذلك من بعض مجالات العمل في دواوين الحكومة.

المهم في هذا الأمر أن ندرك الفرق بين لغتين: لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به ويشبع عن طريقها حاجاته المتباينة، وهذه هي اللغة الأم – وبين لغة أخرى يتعلمها على المستوى الوطني لتحقيق الاتصال بينه وبين بني جنسه في وطنه الكبير. وهذه هي اللغة القومية- وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتعامل الرسمي مع أجهزة الدولة كالإنجليزية في الهند.

رابعاً: اللغة الأجنبية والثانية

يميل بعض الباحثين إلى التمييز بين مصطلحين: اللغة الأجنبية واللغة الثانية ويستند كل فريق إلى نوع الجمهور الذي يتعلم اللغة، وإلى الوسط الثقافي الذي تعلم فيه اللغة، وغير ذلك من عوامل تسوغ التمييز بين اللغتين.

إلا أن هناك فريقاً من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل، أي يستخدم اصطلاحي اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد فالإنجليزية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى (العربية) التي تلقاها عن أمه.

خامساً: الكفاية اللغوية والاتصالية

يقصد بالكفاية اللغوية في مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به. كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باختصار السليقة أو الملكية التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام. وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حثيثاً لاكتسابها رغم عجزه في ذلك.

وفي ضوء هذا التعريف يمكن القول أن الكفاية اللغوية تعني تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها: أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم.

أما المصطلح الثاني، الكفاية الاتصالية، فيقصد بـه قـدرة الفـرد علـى اسـتعمال اللغـة بشكل تلقائي مع توافر حدس لغوي يميز به الفـرد بـين الوظـائف المختلفـة للغـة في مواقـف الاسـتعمال الفعلي، فيعرف ماذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف وماذا ينبغي أن يقال في غيره.

ويتوافر عند الأفراد عادة هذان النوعان من الكفاية، وذلك في مجال استعمال اللغة الأم، فلديهم كفاية لغوية ولديهم أيضا كفاية اتصالية، باستثناء حالات يصعب فيها أحـد النوعين عند بعض الأفراد.

كما يظهر كلا النوعين في السـلوك اللغـوي للفـرد اسـتقبالا (اسـتماعا أو قـراءة) وإنتاجاً (كلاماً وكتابة).

سادساً: اكتساب اللغة وتعلمها

يشيع بين المشتغلين بتعليم اللغات اصطلاحان يـستخدمان بالتبـادل أيضـا، مـع أن بينهما فروقا كثيرة.. هذان المصطلحان هما:

اكتسـاب اللغة وتعليم اللغة. يقولون أحيانا: لقد استطاع التلميذ اكتساب اللغة في المرحلة الإعدادية بشكل أسرع من غيره، والصحيح أن يقال هنا تعلـم اللغـة بـدلاً مـن اكتسابها. وعلى عكـس ذلك يقولون أحيانا لقد تعلم الطفل اللغة من أهله بشكل أسـرع من غيره. والصحيح أن يقال: اكتسب اللغة بدلا من تعلمها.

وليست المشكلة في تبادل الاستخدام فليت الأمر يقتصر على هذا، بل إن المشـكلة تتعدى هذا الاستخدام إلى خلط المفاهيم بعضها ببعض. ومن ثم وجب أن نوضح الفرق بينهما.

1. اكتسـاب اللغة:

يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصـد مـن الإنسـان والـتي تنمي عنده مهارات اللغة. وهو وإن كان غـير واع بـهذه العمليـة اللاشـعورية فـهو واع بأنـه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال، وهذه العملية تشبه -إن لم تماثل- عملية تنميـة القـدرة عنـد الأطفال على تعلم لغتهم الأولى.. الطفل كما تعلم لا يشـغل نفسـه بفـهم القـاعدة النحويـة عندما يستمع إلى جملة من أبيه أو أمه. لا يقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلـك في تراكيب. إن لديه حساسية اكتسـبها من المحيطين به تجعله يرفــض بعـض التعبـيرات ويقبـل الأخرى، ويؤثر كلمة على أخرى وذلك في ضوء ما ألفته أذنه وما تجري به ألسنة الآخرين.

ويذكر (كراشان) أن من الأوصاف التي تصف لنا اكتساب اللغة عبارات مثل التعلم الضمني، والتعلم غير الرسمي، والتعلم الطبيعي. إن اكتساب اللغة بدون الدخول في مصطلحات يعني التقاط اللغة في مواقف طبيعية وشكلا لا إراديا من المتعلم.

2. تعلم اللغة:

أما تعلم اللغة فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث عنها، ومن الأوصاف الأخرى التي تطلق على هذه العملية: التعلم الرسمي أو التعلم الصريح.

ويرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار وأنهم، إلى حد كبير، يلتقطون اللغة أي يكتسبونها، فهذه قدرة لا تختفي مع النضج.

وعند تعلم اللغة يلعب تصحيح الأخطاء دورا كبيرا إذ يصحح الدارس مسارات التعلم.

واكتساب اللغة يتم عادة في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة حيث تعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة يوما بعد يوم. وبذلك يمتص تراكيبها ويستوعب مفاهيمها وينغمس في ثقافة هذا المجتمع. فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات كل كلمة. وتبنى عنده السليقة اللغوية التي تيسر له استعمال اللغة بشكل تلقائي غير مقصود.

هذا في الوقت الذي يجري فيه تعلم اللغة عادة بين جدران الفصول وفي بيئة غير تلك التي تتحدثها. ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء.

وهذا بالطبع لا ينفي وجود حالات يتم فيها اكتساب اللغة في غير بيئتها. كما يتم تعلم اللغة في بيئتها. إلا أنها حالات شاذة لا يقاس عليها. العبرة إذن هي بالموقف التعليمي الذي يمر به الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يتصل به والاستخدام الفعلي للغة في مواقف حية.

خصائص اللغة العربية:

اهمية الإلمام بخصائص اللغة:

من الزم متطلبات العمل لمعلم اللغة العربية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات.. فهذا من شأنه أن يساعده:

1- على تقديم المادة اللغوية المناسبة.

2- على تعرف مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة.

3- على توضيح نظام اللغة وشرحه للتلاميذ .

4- على فهم الظواهر اللغوية المختلفة التي قد يتحير أمامها.

والحديث عن خصائص العربية لا يعني أنها تنفرد بهذه الخصائص. ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر في العربية متميزة، وأنها تجتمع في لغة واحدة. وفيما يلي أهم خصائص العربية:

الخصائص العامة للعربية:

1- إن العربية لغة اشتقاق: إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحاً في العربية. والاشتقاق معناه أن للكلمة ثلاثة أصول، وأنها تتمثل في عائلة من الكلمات بعضها أفعال، وبعضها أسماء وبعضها صفات. ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات.

2- لغة غنية بأصواتها: يقول العقاد، رحمه الله، في ذلك: "ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية"، فإن اللغة الروسية، مثلاً، يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفا، وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها، ولكنها على هذه الزيادة في حروفها لا تبلغ مبلغ اللغة العربية في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيراً من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد، أو حرف واحد من مخرج صوتي واحد تتغير قوة الضغط عليه على حد قول عباس محمود العقاد.

3- لغة صيغ: بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة.. ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.

4- لغة تصريف: وفي العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. فكلمة "ميزان" كان حقها أن تكون "موزان" فتغيرت وصارت "ميزان" تجنبا للثقل.

5- لغة إعراب: الإعراب أساس المعنى. ويقصد بالإعراب أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها. وهذا مما يساعد على دقة الفهم.

6- لغة غنية في التعبير: يقصد بذلك تزايد مترادفاتها كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى في التعبير فمن الممكن تقديم الخبر والمفعول به... إلخ.

7- لغة متنوعة في أساليب الجمل: إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية.. وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز العربية بسعتها.

8- لغة تتميز بظاهرة النقل: تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل، فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.

9- لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية: إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.

10- لغة تزاحمها العامية: تشترك لغات العالم في هذه الظاهرة. إلا أن العربية نظرا لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات.

ظواهر الكتابة العربية:

يقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التي تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها. وقد جرى العرف في برامج تعليم اللغة العربية، سواء في إعداد المواد التعليمية أو في التدريس، على التركيز على بعض الظواهر التي نشير إليها بإيجاز فيما يلي:

1- شكل الحروف:

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة). والملاحظ في بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماماً، وفي بعضها الآخر شكل كامل لها، ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهي مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجي دون تدخل في شكلها.. إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التي يحتمل مع قراءتها اللبس.

2- تجريد الحروف:

يقصد بتجريد الحروف استخلاص صفات الحرف من بين مجموعة من الكلمات التي يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف، بحيث يمكن التعرف عليه منفردا أو ضمن حروف أخرى.. ويأتي التجريد على نوعين: تجريد له من حيث الصوت أي نطقه مع الحركات المختلفة. وتجريد له من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة (في الأول والوسط والآخر).

وفيما يلي عدد من المبادئ التي يمكن أن يسترشد بها في تجريد الحروف:

أ. ينبغي أن يتأخر تجريد الحروف قليلاً حتى يتوافر عدد كاف من الكلمات التي تعرض صوراً مختلفة لعدد من الحروف يكفي تجريده بانتظام في كل درس بعد ذلك.

ب. ليس من الضروري الالتزام بالترتيب الألفبائي للحروف العربية. العبرة في التجريد هنا أن يتوافر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صوره المختلفة في دروس سابقة.

جـ. ينبغي أن يقتصر اختيار الكلمات التي يتم من خلالها التجريد على تلك التي تعلمها الدارس وألفها. إن تجريد الحروف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبتين.

د. ينبغي أن يقع الحرف المقصود تجريده صوتياً، أو تجريده رسماً. وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة.

3- الشَّدَّة:

الشَّدَّة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية. وتعني ضم حرفين متماثلين في حرف واحد. مثل الدال في كلمة شدَّ أو عدَّ. فأصلها شدد وعدد.

4- أل الشمسية والقمرية:

يلزم قبل تدريس ال الشمسية أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقاً صحيحاً. ذلك أن ال الشمسية كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذي بعدها يكون مشددا، بينما تنطق ال قمرية لا ساكنة. ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس ال القمرية لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التي تدخل عليها ال القمرية.

5- تشابه الكثير من الحروف:

هذه ظاهرة قد توجد في لغـات أخـرى. إلا أن العربيـة تمتـاز بكـثرة التشـابه بـين الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحياناً أن يميز بينها.

6- التاء المفتوحة والمربوطة:

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة ومربوطة، وينبغـي تصـميم بعض التدريبات للتمييز بينها نطقاً وكتابة.

7- التنوين:

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبـع الآخـر نطقـا لا كتابة، ويرمـز إليـها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب وبكسـرة ثانية كسرة الجر.

8- المد:

ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل ْيقولْ وكل ياء قبلها كسـرة مثـل ْيسـيرْ وكـل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحا مثل ْصادْ.

9- أصوات تنطق ولا تكتب:

من ظواهر الكتابة العربية وجود أصوات في بعض الكلمات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها مثل ألف المد بعد الهاء في إسمي الإشارة (هذا، هذه).

10- حروف تكتب ولا تنطق:

كذلك توجد حروف في بعض الكلمات يكتبها الفرد لكنه لا ينطقها مثل: الألـف في الفعل الماضي: سمعوا.

مستويات تعلم وتعليم العربية:

فصحى التراث:

يطلق اصطلاح فصحى التراث على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الديني والأدبي المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة. ويشيع هذا النـوع مـن اللغـة في الكتابـات الدينيـة والأدبية القديمة، والشعر العربي في عصوره المتقدمة. وهذه اللغة أنسب للدارسين الذيـن

لا يبتغون من تعلم العربية غلا قراءة الثقافة العربية والإسلامية، وكتب الأدب العربي القديم. ومن هؤلاء الدارسين المستشرقون والمشتغلون بالمجال الديني في دول العالم الإسلامي وغيرهم ممن لا يؤملون في الاتصال الفعلي المباشر بالناطقين بالعربية.

الفصحى المعاصرة:

اللغة التي ندعو إلى تعليمها هي الفصحى المعاصرة أو كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة. ويقصد بها تلك اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية، والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام، ويتحدث بها المسؤولون في لقاءاتهم العامة، والخطباء في خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرسمية، وتؤدى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها، وغير ذلك تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام.

لماذا نرفض تعليم العامية؟

أقرر في مستهل هذا الحديث أن العامية واقع لا مفر منه... هي أداة الاتصال بين الناس وليس لكاتب أن يتصور اختفاءها في زمن قريب.. ولا يعدو الأمر وراء إنكارها في رأينا، أن يكون تجاهلا لواقع يفرض نفسه أو تسرعا في إصدار الأحكام العلمية أو مزايدة لهدف..

ومع تسليمنا بهذا... إلا أن لنا بخصوص تعليمها موقفا واضحا.. مؤداه أن يقتصر تعليمها على البرامج الخاصة التي تضم نوعية من الدارسين الذين تفرض ظروفهم تعلم عامية إحدى البلاد العربية. أما البرامج العامة لتعليم العربية فنفرض استخدام العامية فيها..

ويصدر رفضنا لتعليم العامية عن اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية نجملها فيما يلي:

1- الاعتبارات الدينية: إن العامية لا تساعد على الاتصال بالحرف العربي المطبوع ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النبوي الشريف وغيرهما من كتب التراث الإسلامي.

2- الاعتبارات القومية: إن العامية تفرق بين الشعوب العربية. وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه، وتدعيم الصلات بين أبناء الوطن العربي.

3- الاعتبارات التربوية: أثبتت الدراسات أن الذين يبدأون بتعلم الفصحى يكونون أقدر على تعلم العامية أسرع من الذين يبدأون تعلم العامية ثم يتحولون إلى دراسة الفصحى.

4- الاعتبارات الشفوية: العامية أضيق لفظاً وفكرا من الفصحى. وإذا بدا أمامنا قصور عن التعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى. فليس في العامية غالبا ما يجبر هذا القصور، والآن.. لعلك تدرك معنا أسباب الحرص على تعليم اللغة العربية الفصحى..

مستويات تعلم العربية:

إن تعلم اللغة يتم على مستويين: أولهما استقبال هذه اللغة. وثانيهما توظيف هذه اللغة. وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول: إن المتعلم الجيد للعربية هو ذلك الذي يصل، بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة إلى المستوى الذي يمكنه من:

1- إلف الأصوات العربية والتمييز بينها، وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على التمييز الصوتي كما يسميها كارول 'القدرة على الرموز الصوتية'.

2- فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها: والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادراً على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسميها كارول بـ 'الحساسية النحوية'.

3- استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي: والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة. إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد، فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر. ومتعلم العربية الجيد هو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفروق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعاً بالقدرة على 'التعليل الاستقرائي' كما يعبر عنه كارول.

4- إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي: أي أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها، وأن يستخدمها استخداما واعيا. وتعلم العربية لا يعني أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط، أو وعي كبير بتراكيبها فحسب وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها.

مستويات تعليم العربية:

ماذا نعني بالتعليم في هذه لدراسة؟ المفهوم الذي نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم... إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة.

التعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك.

ولنذكر هنا تصور "برونر" Bruner لعملية التعليم. يقول برونر: "نعلم إنساناً في مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل بالإمكان ترسيخ المعرفة أو بناءها. إننا ندرس لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه. ولننظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل المعرفة. إن المعرفة عملية وليست ناتجاً".

والآن عندما نتكلم عن تعليم العربية نفهم عدة أمور:

1- إن تعليم العربية أكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلومات عن هذه اللغة، أو تزويدهم بأفكار عنها. إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء.

* تنمية قدرات الطالب العقلية.
* تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها.
* إكساب الطلاب مهارات لغوية معينة.

2- إن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصور مسبق للمهمة التي يقوم بها، والأدوار التي يلعبها. ومن ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل، ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة.

3- إن تعليم اللغة ليس جهداً ينفرد به شخص أمام آخر.. إنه إعادة بناء الخبرة، وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم.. إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج من كل منهما جهداً.

4- ليست الغاية من تعليم اللغة أن يزود المعلم الطالب بكل شيء وأن يصحب طالبه على امتداد المسيرة فينتظر الطالب منه الرأي في كل موقف والحل لكل مشكلة والإجابة عن كل سؤال. إن المعلم الناجح هو الذي يساعد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه.

5- إن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذي يسهل عملية تعلمها، بينما يعتبر التعليم غير جيد عندما يعرقل هذه العملية أو يحدثها بأخطاء.

6- إن أساسيات الموقف التعليمي واحدة، بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات. فمناهج الدراسة مختلفة، وطرق التدريس متعددة والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة.. وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل.

قائمة مراجع الفصل الأول

أولاً: المراجع العربية:

1- إبراهيم محمد الشافعي: التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت 1980.

2- أحمد عبد العزيز سلامة، وعبد السلام عبد الغفار، علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار النهضة العربية 1972.

3- إسماعيل القباني: التربية عن طريق النشاط، القاهرة، النهضة المصرية، 1985.

4- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1992.

5- حسين سليمان قورة: تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ط1، دار المعارف، 1969.

6- رشدي أحمد طعيمة: قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي، مجلة معهد اللغة العربية، جـ1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1986.

7- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جـ2، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1986.

8- رشدي أحمد طعيمة: وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة عين شمس، غير منشورة، 1971.

9- رشد لبيب: معلم العلوم، مسئولياته، أساليبه، إعداده، نموه العلمي والمهني، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1983.

10- رونالد هايمان: طرق التدريس، ترجمة إبراهيم الشافعي، الرياض، جامعة الملك سعود، 1983.

11- عابد توفيق الهاشمي: طرق تدريس الدين، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1974.

12- عباس محمود العقاد: إسلاميات-2، المجلد السادس، بيروت دار الكتاب اللبناني.

13- عباس محمود العقاد، إسلاميات، المجلد الخامس، دار الكتاب اللبناني، 1974.

14- عباس محمود العقاد، العقائد والمذاهب، المجلد الحادي عشر، بيروت؛ دار الكتاب اللبناني، 1978.

15- عبد الخالق علام وآخرون: رعاية الشباب مهنة وفن، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، 1962.

16- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1961.
17- عدلي عزازي جلهوم: المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام في مصر رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة المنوفية، 1986.
18- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984.
19- فايز مراد مينا: مناهج التعليم العام، دراسة تحليلية، القاهرة، دار الثقافة، 1980.
20- فتحي علي يونس وآخرون: تعليم اللغة العربية – أسسه وإجراءاته، جـ2، القاهرة 1987.
21- محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984.
22- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس التربية الإسلامية – أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت، دار القلم، 1976.
23- محمد منير مرسي: التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة، عالم الكتاب، 1977.
24- محمود أحمد السيد: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1983.
25- محمود رشدي خاطر، وحسن شحاتة: دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1983.
26- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1981.
27- محمود كامل: الأسس العامة للنشاط المدرسي، صحيفة التربية، القاهرة، العدد الثاني، مارس، 1979.
28- مصطفى صادق الرافعي: إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، بيروت، دار الكتاب العربي، د. ت.
29- وزارة التربية والتعليم المركزية: مشروع النشاط المدرسي لمادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية العامة، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1961.
30- وليد جابر: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط3، 1991.

الفصل الثاني

الأساليب العامة لتدريس المفاهيم اللغوية

مقدمة:

هناك أساليب متعددة لتدريس المفاهيم اللغوية تتعدد حسب نوع المفهوم. مجرد أم محسوس، عام أو خاص، كما تتعدد حسب المرحلة العمرية التي يقدم لها المفهوم.

ولعل أسهل الطرق التي تستخدم مع المبتدئين في تعلم اللغة استخدام الوسائل البصرية من تقديم صورة لتلك المفاهيم منها بطاقات ذات أحجام مناسبة، وأمثلة من الأدوات التي يستخدمها المتكلم في حياته اليومية وعرض نماذج ومجسمات لتلك المفاهيم مما يسهل على المتعلم اكتسابها.

كذلك استخدام الأشياء الحسية - لمخاطبة حواس الطفل من تذوق - شم- لمس الأشياء حتى يستطيع الطفل تكوين قاعدة أو مجموعة من المفاهيم الحسية التي تساعده فيما بعد على إدراك المفاهيم المجردة والقياس عليها.

1- الجدول وتصنيف الأشياء:

باستطاعة المعلم أو المعلمة في الصفوف الأولى تكليف المتعلمين بتصنيف المفردات في جدول يضم كل جزء من الجدول صنفاً معيناً.

فعلى سبيل المثال يطلب من المتعلم وضع الكلمات التالية في جدول تحت المصطلح المناسب:

خضر	فاكهة

ويعطى المتعلم قائمتين تتضمنان فواكه وخضرا مختلفة مثل:

فراولة جزر

بصل خوخ

بطاطس بازلاء

أناناس فلفل

كمثرى عنب

ويمكن أداء هذا النشاط من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أو مجموعتين مجموعة تدوّن الخضر والأخرى تدون الفاكهة.

وهكذا يمكن عمل جدول أكثر تفصيلاً من الجدول السابق لتعليم التلاميذ المفاهيم الخاصة بالمهن على سبيل المثال بأن نكتب له في أحد الأعمدة المهنة، ثم يقوم هو بكتابة مكان العمل في عمود والوظائف التي يقوم بها صاحب المهنة في عمود آخر.

المهنة	مكان العمل	الوظائف
طبيب جراح	عيادة – مستشفى	لإجراء العمليات للمرضى – علاج المرضى وصف الدواء
صيدلي	الصيدلية – مستشفى	صرف الدواء للمرضى – تحضير الدواء
المحامي	مكتب – المحاكم	إعطاء الاستشارات القانونية، تمثيل الناس أمام المحاكم القضائية
شرطي المرور	الشوارع – الميادين	تنظيم المرور، تحرير المخالفات، مساعدة الأطفال والمسنين على عبور الطريق.
المعلم	المدرسة	تعليم التلاميذ، شرح الدرس، تصحيح الامتحانات، توجيه التلاميذ وإرشادهم.

2- التوصيل بين المفهوم والصورة

وهي من الوسائل المهمة لاكتساب الأطفال للمفاهيم حيث إنهم يحبون الرسم والتلوين، وهذه الطريقة تستغل هذا الحب والشغف لإكساب الأطفال المفاهيم بطريقة

سهلة وطريفة، وفي هذه الطريقة يعطي التلاميذ صورا ومفاهيم ليقوموا بالتوصيل بينها ويساعد ذلك كما يرى التربويين على تخزين المفاهيم في الذاكرة والتقليل من نسيانها.

3- استغلال مظاهر النمو المختلفة التي تحدث للطفل لإكسابه المفاهيم اللغوية

وعلى سبيل المثال في رياض أطفال حينما يشعر الطفل أن شعره قد أصبح طويلاً أو أظافره قد طالت ويريد تقليمها يمكن استغلال ذلك لتعليمه معنى النمو على أنه الزيادة الحادثة في الأشياء، فشعره قد زاد في الطول وأظافره قد زادت في الطول وهذا يسمي (نموا).

وهناك الكثير من الأشياء يمكن توجيه نظر الأطفال إليها مثل نمو النباتات والأشجار وغيرها، مقارنة الطفل بنفسه في الأعوام السابقة فهو في الصف الأول في الروضة كان عمره 4 سنوات وهو الآن في الصف الثاني عمره الآن خمس سنوات فهو قد زاد في العمر أي (نما) أو كبر.

4- استخدام المثال والتشبيه

المثال هو الاتيان بشيء يماثل شيئاً آخر، والمثل هو الشبه والنظير، والمثال القالب الذي يقدر على مثله (المعجم الوجيز). أما التشبيه فهو التمثيل والشعبة أيضاً المثل، وأشبه الشيء أي ماثله (المعجم الوجيز) ومن ذلك نرى أن المثال والتشبيه مترادفان في المعنى.

والتشبيه في البلاغة هو استخدام أشياء حسية مألوفة المعنى وقريبة الفهم للمتعلم كي تشبه بها أشياء معنوية بعيدة المعنى وصعبة الفهم على المتعلم باستخدام أركان التشبيه وهي المشبه والمشبه به وأداة التشبيه أو نحدد أحد الأركان.

فعلى سبيل المثال نشبه الجندي بالأسد في الشجاعة والسيارة بالريح في السرعة، والصحة بالتاج في قولنا الصحة تاج فوق رؤوس الأصحاء لا يدركه إلا المرضى).. وهكذا.

وقد إستخدم القرآن الكريم الأمثال من أجل التذكرة والعبرة، يقول تعالى: ﴿ وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴾[إبراهيم: 25] ويقول تعالى: ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾[العنكبوت: 43]

ويقول تعالى: ﴿ مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِى كُلِّ سُنۢبُلَةٍ مِّا۟ئَةُ حَبَّةٍ ۗ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُ ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴾ [البقرة: 261] فالمولى سبحانه وتعالى أراد أن يبين لنا جزاء الإنفاق في سبيله، فشبه ذلك

بحبة زرعت وأثمرت سبع سنابل وكل سنبلة بها مائة حبة أي أن الأجر يضاعفه الله لعبده سبعمائة ضعف ويزيد، فالسنابل والحبوب أشياء محسوسة، أما مضاعفة الأجر فأشياء غير محسوسة وهنا يظهر المعنى ويتضح المفهوم وهو مفهوم (المضاعفة).

ويمكن أن تستخدم المعلمة أو المعلم التشبيه والأمثال في عرض المفاهيم اللغوية، فعلى سبيل المثال إذا أرادت المعلمة أو المعلم تقديم مفهوم ركني الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر يمكن أن تمثلهما المعلمة كالآتي:

المعلمة: هل توجد أسرة بدون رجل وامرأة؟ أو والد ووالدة؟

التلميذ: لا.

المعلمة: هل توجد أسرة بدون أطفال؟ أو هل هناك بعض الأزواج ليس لديهم أبناء؟

الأطفال: نعم.

المعلمة: إذن الوالد والوالدة أو الرجل والمرأة هما الركنان الأساسيان للأسرة وركنا الجملة الإسمية مثلهما تماماً لابد من ركنين أساسين هما المبتدأ والخبر وبدونهما لا تتكون الجملة الإسمية.

ويمكن استخدام نفس الخطوات السابقة أيضاً في تعريف التلاميذ بركني الجملة الفعلية وهما الفعل والفاعل.

5- استخدام لعب الأدوار Role Playing

يقصد بلعب الأدوار الأنشطة الدرامية واللعب الخيالي وتمثيل الأدوار والمسرحيات الدرامية، كما يطلق عليها البعض الأخر اللعب التخيلي أو اللعب الدرامي.

واللعب الخيالي أو الدرامي كما يصفه بعض التربويين شراب سكر للأطفال وفي المراحل التعليمية الأولى. والطفل ممثل ممتاز يقول ما يشعر به ويشعر بما يقوله، فيستخدم الكلمات والجمل بدون خجل وتكثر إبداعاته، وهناك دعوات كثيرة من قبل التربويين لمسرحة المناهج وتحويل الدروس إلى مسرحيات يقوم التلاميذ بتمثيلها وتقمص شخصياتها، وهناك محاولات لم تكتمل لتمثيل أدوار كان وأخواتها وبعض دروس النحو لتبسيط المفاهيم النحوية المجردة وتحبيب التلاميذ بهذه المادة المجردة.

فعلى سبيل المثال، إذا أردنا أن نكسب الأطفال مفاهيم لغوية جديدة مثل مفاهيم التهنئة والتعزية، والتحية فيمكن أن يقوم الأطفال بلعب الأدوار في تمثيلية عن أحد الأطفال قد نجح في الامتحان ويريدون الذهاب إلى بيته لتهنئته بذلك فيقوم طفل بدور الطفل الناجح وآخر بدور والد هذا الطفل وثالث بدور أمه، وبعض الأطفال بدور أخوته، ثم يقوم طفل أو أكثر بدور المهنئين ويذهبون إليه ويطرقون الباب ثم يفتح لهم الطفل فيلقون التحية على أهل البيت ثم يجلسون ويقدمون التهاني لزميلهم واستخدام عبارات متنوعة، ثم يستأذنون بالانصراف وهنا أيضاً يدرك التلميذ مفهوم الاستئذان.

كما يمكن أن تقوم المعلمة نفسها بلعب الأدوار لتقدم للمتعلمين مفهوماً عجزوا عن فهمه، فعلى سبيل المثال، إذا سألت المعلمة تلاميذها عن مفهوم (أعان) وعجز التلاميذ عن الإجابة، فهنا تستطيع المعلمة بالقيام بلعب أكثر من دور.

مثال: تحاول المعلمة رفع الطاولة ولا تستطيع وتطلب من عدد من الأطفال أن (يعينوها) على رفع الطاولة، هنا يدرك الأطفال أن مفهوم (أعان) ساعد.

يمكن أيضاً أن تلعب المعلمة دور عجوز يحاول عبور الطريق ويطلب العون من المارة لكي يستطيع عبور الطريق وهكذا!...

مثال آخر: مفهوما الفعل والفاعل.

الإجراءات:

يخرج أحد التلاميذ إلى السبورة أمام زملائه وتطلب منه المعلمة أن يفعل شيئاً كأن يفتح الباب أو الشباك، أو يحمل حقيبته، يمسك القلم، يجلس على الكرسي، يرفع إصبعه .. وهكذا.

ثم تدير المعلمة الحوار التالي:

تسأل المعلمة التلاميذ: ما فعل زميلكم.

إجابات التلاميذ:

فتح الباب

فتح الشباك

حمل الحقيبة

أمسك القلم

جلس على الكرسي

رفع إصبعه

المعلمة: إذن ما هو الفعل الذي فعله؟

جلس، فتح، أمسك، رفع.

المعلمة: متى جلس؟ متى فتح؟ متى أمسك؟ متى رفع؟

التلاميذ: منذ فترة وجيزة مضت.

المعلمة: إذن الفعل حدث يقع من إنسان مثلاً في زمن محدد.

ثم تنتقل إلى الفاعل.

المعلمة: من فتح الباب؟

من فتح الشباك؟

من حمل الحقيبة؟

من أمسك القلم؟

من رفع إصبعه؟

وتكون إجابات التلاميذ (فلان) محمد مثلاً.

المعلمة: إذن من هو الفاعل؟ أي القائم بفتح الباب وفتح الشباك وحمل الحقيبة، والإمساك بالقلم ورفع الأصبع؟

من هو الفاعل؟

التلاميذ: من فعل الفعل أو قام به.

في هذه الحالة تكون المعلمة قد شخصت وجسمت الفعل والفاعل أن انتقلت من المفهوم المجرد إلى المفهوم الحسي.

6- استخدام الألعاب والأدوات لتنمية المفاهيم اللغوية:

الألعاب من الأشياء المحببة للأطفال، يقبلون عليها بشغف وحب، يشعر الطفل

فيها بذاته وأن له دوراً يؤديه، وقواعد يلتزم بها، وهذه الألعاب تحتاج إلى أدوات لممارستها، ويمكن استغلال ذلك في تنمية مفاهيم كثيرة لدى التلاميذ، وقد تكون صعبة التعلم والإدراك مثل مفهوم التطابق والتحول على سبيل المثال.

فكيف تقدم هذه المفهومين للتلاميذ؟

تحتاج المعلمة أو المعلم إلى أدوات مثل الكروت، صور الحيوانات، طوابع بريد، مكعبات من البلاستيك، أقلام، قطع الألوان، أشكال هندسية مختلفة.

ثم يقوم التلاميذ بالتدريبات التالي لإدراك مفهوم (التطابق):

- يطابق التلميذ الشيء مع نفسه مثل صورة حصان مع صورة حصان أو طابع بريد مع طابع بريد أو مكعب مع مكعب..

الإجراءات:

- يطابق التلميذ بين الأشكال الهندسية ببعضها المثلث بالمثلث والمستطيل بالمستطيل والدائرة بالدائرة.
- يطابق التلميذ أصوات الحيوانات أو الطيور عند سماعها، وهنا يدرك التلميذ مفهوم التطابق أي الموافقة والمماثلة.

مثال آخر لتقديم مفهوم (التوازن):

الأدوات المستخدمة: لوح من الخشب طويل نسبياً، كرسيين أو طاولتين.

الإجراءات:

- يوضع اللوح الخشبي على الكرسيين أو الطاولتين بحيث تكون المسافة بينهما كبيرة نوعاً ما.
- يطلب من الطفل المشي على اللوح الخشبي دون أن يقع.
- يقف الطفل على قدم واحدة دون أن يقع.
- يقف الطفل على أصابع قدمه دون أن يقع أو يميل.

وهنا يدرك الطفل مفهوم التوازن.

7- استخدام القصة في تدريس المفاهيم اللغوية

يمكن استخدام القصة على نطاق واسع لتدريس المناهج المجردة التي يصعب على الأطفال فهمها، وذلك لما للقصة من أثر طيب في نفوس الأطفال، وشغفهم بها، وحبهم لها، وسوف نضرب مثالين لمفهومي (الرحمة) و(الشجاعة).

المفهوم الأول: الرحمة:

القصة: رحمة الله

عبد الله فلاح فقير، مات والده عندما كان طفلاً صغيراً، كان عند عبد الله حقل يزرعه، ويعيش منه هو وأمه، وذات يوم، جلس عبد الله في ظل شجرة، فكر في طريقة يزيد بها دخله، بحث عبد الله عن عمل آخر يقوم به، ولكنه لم يجد فأقبل على حقله يعمل فيه بهمة ونشاط؛ حتى ظهرت حبوب القمح، فجأة انقطع نزول الأمطار وعطشت الزروع والأشجار، وتساقطت أوراق الشجر، اشتد حزن عبد الله، رفع يده إلى السماء وأخذ يدعو الله ويقول: (اللهم اسق عبادك وبهائمك وانشر رحمتك، وأحي بلدك الميت). جلس عبد الله تحت ظل شجرة حزيناً مهموماً، وبينما هو جالس، فإذا بقطرات المطر تساقط فوق رأسه فاندهش عبد الله لهذا، وفرح كثيرا، وأخذ يركض هنا وهناك، ويقول: اللهم صيباً نافعاً، اللهم صيباً نافعاً.

موقف الرحمة

عندما أنزل الله المطر، وأنقذ ذلك عبد الله من الحزن والهم الذي أصابه، كان نزول المطر رحمة به.

(جلس عبد الله تحت ظل شجرة حزيناً مهموماً، ويفكر وبينما هو جالس فإذا بقطرات المطر تساقط فوق رأسه).

المفهوم الثاني: الشجاعة

القصة: شجاعة فوق الرماح

في معركة اليمامة، قاتل المسلمون جيش مسيلمة الكذاب - الذي ادعى النبوة - قتالاً شديداً، وفر جيش مسيلمة من أمام المسلمين، ودخل اتباع مسيلمة حديقة ذات سور

مرتفع ومعهم مسيلمة، وأغلقوا على أنفسهم باب الحديقة، فلم يستطع المسلمون أن يدخلوها.

فلما رأى البراء بن مالك – رضي الله عنه – ذلك عرض على المسلمين أن يرفعوه على الرماح، ويلقوه على المشركين من فوق السور، فحمله المسلمون على رماحهم، فقفز البراء – رضي الله عنه داخل السور، وقاتل حراس باب الحديقة؛ حتى تمكن من فتح الباب، فدخل المسلمون على جيش مسيلمة، كأنهم السيل وقتلوا مسيلمة الكذاب وأعدادا كثيرة من جنوده.

موقف الشجاعة

عندما حمل المسلمون البراء فوق رماحهم، وقفز البراء بن مالك داخل السور وحده من فوق الرماح ولم يخف الموت، وقاتل حراس باب الحديقة حتى تمكن من فتح الباب.

8- استخدام الكلمة وعكسها للحصول على نفس المعنى

يمكن استخدام العكس أو الضد لتوصيل معنى المفهوم لأذهان الأطفال، و هو ما يطلق عليه التربويون (اللامثال) من خلال تحصيل الجمل واستبدال بعض الكلمات بعكسها.

فعلى سبيل المثال جملة: أحمد حي = أحمد غير ميت (Language and its stracture) والقياس صحيح، فجملة أحمد ميت = أحمد غير حيّ. وقس على ذلك: أليفة = غير مفترسة.

تأمل الجمل التالية:

* إبراهيم ناجح = إبراهيم ليس راسباً

إبراهيم راسب = إبراهيم ليس ناجحاً

* حامد أمين = حامد غير خائن

حامد خائن = حامد ليس أميناً

سعيد كفيف = سعيد غير مبصر

سعيد مبصر = سعيد ليس كفيفاً

* أيمن ذكي = أيمن ليس غبياً

أيمن غبي = أيمن ليس ذكياً.

9- طريقة عرض الأمثلة واللاأمثلة

تشير البحوث العلمية في مجال اكتساب المفاهيم إلى أن اكتساب الطفل للمفهوم، يتعزز من خلال تقديم سلسلة من الأمثلة واللا أمثلة، وتتلخص هذه الطريقة (المثال واللامثال) في عرض سلسلة من الأمثلة على المفهوم يقابلها سلسلة أخرى من اللامثال على نفس المفهوم، بحيث تكون غير متقاربة مع تركيز على الخصائص الحرة أو المجددة للمفهوم عند تقديم الأمثلة، ويعتبر المثال واللامثال متقابلين عندما تكون خصائص المفهوم المتوفرة فيه متماثلة قدر الإمكان، وتسمى هذه الطريقة بالطريقة المنطقية، وهناك طريقة أخرى في عرض المثال واللامثال تسمى الطريقة العشوائية، ويتم فيها عرض الأمثلة واللاأمثلة على المفهوم، وقائمة من الصفات المعرفة للمفهوم من غير ترتيب أو نسق معين.

ويوضح المثال التالي نموذجاً لعرض مفهوم (المرفوعات) بالطريقة المنطقية:

الجو ممطر	رأيت الجوّ ممطراً
هذه الجملة تحتوي على (المرفوعات) وهي: الجو ممطر، لأن الأول مبتدأ والثاني خبر (صورة أولى)	الجوّ ممطراً لا مثال لأن الأول مفعول به والثاني حال.
تغيّر الجوُّ	
الجو هنا من المرفوعات لأنه فاعل	
(مثال)	
كان الجو ممطراً	
الجو هنا من المرفوعات لأنه اسم كان	ممطرا لا مثال لأنه ليس من المرفوعات ولكن من المنصوبات
(مثال)	
إن الجو ممطرٌ	
ممطر هنا من المرفوعات لأنه خبر إن	الجوَ لا مثال لأنه ليس من المرفوعات ولكن من المنصوبات.

10- استخدام المستوى التصنيفي والمستوى المجرد للمفهوم

يتكون المفهوم من ستة عناصر:

1- اسم المفهوم.

2- التعريف.

3- صفات أساسية.

4- صفات متغيرة.

5- أمثلة للمفهوم.

6- لا أمثلة.

ولتوضيح هذه المكونات وتدريب الأطفال عليها فهناك خطوات إذا فعلها التلميذ بطريقة صحيحة دل ذلك على اكتسابه للمفهوم واستطاع تصنيفه.

الخطوة الأولى: إذا أعطى المعلم مثالاً على المفهوم أعطى المتعلم اسم المفهوم.

الخطوة الثانية: إذا أعطى المعلم اسم المفهوم أعطى المتعلم لا مثالاً على المفهوم.

الخطوة الثالثة: إذا أعطى المعلم اسم المفهوم أعطى المتعلم لا مثالاً على المفهوم.

الخطوة الرابعة: إذا أعطى المعلم حالات (مجموعة من الأمثلة واللاأمثلة) من المفهوم حدد المتعلم أياً منها مثالاً وأياً منها ليس مثالاً على المفهوم.

فعلى سبيل المثال لمفهوم (الفاعل):

1- اسم المفهوم الفاعل.

2- التعريف: هو من فعل الفعل أو قام به ويكون مرفوعاً.

3- صفات أساسية:

أ- الفاعل يكون اسماً.

ب- الفاعل يكون مرفوعاً.

ج- يسبقه فعل.

4- صفات متغيرة:

قد يكون علماً.

قد يكون صغيراً.

قد يكون كبيراً.

قد يكون جماداً.

قد يكون حيواناً.

قد يكون ضميراً.

5- أمثلة للمفهوم:

العصفور في جملة طار العصفور.

الرجل في جملة حضر الرجل.

الطفل في جملة استيقظ الطفل.

الريح في جملة هبت الريح.

المطر في جملة نزل المطر.

الضمير في جملة جاء مسرعاً.

6- اللا أمثلة للمفهوم (الفعل).

- لأنه لا يكون اسماً.
- لا يكون مرفوعاً في كل الأحوال (المضارع الذي لا يسبقه ناصب ولا جازم فقط).
- لا يسبقه فعل.

ولتقويم اكتساب التلاميذ للمفهوم يمكن للمعلم تقديم التدريبات التالية:

تدريب (1)

حدد فيما يلي بوضع خط أسفل الكلمة التي تمثل مفهوم الفاعل في الجمل التالية:

- هبت العاصفة ثم أمطرت السماء.
- جاء الرجل مسرعاً.
- هتف التلاميذ: تحيا دولة الإمارات.

تدريب (2)

ضع خطاً تحت الكلمة التي تمثل لا مثالاً لمفهوم الفاعل في الجمل التالية:

- سجل اللاعب هدفاً صحيحاً في مرمى الفريق المنافس.
- أدى التلميذ واجبه على الوجه الأكمل.
- هبت الريح شديدة.

تدريب (3)

حدد اسم المفهوم لكل تعريف من التعريفات التالية:
- هو من وقع عليه الفعل ويكون اسماً منصوباً.
- هو ما تبدأ به الجملة ويكون اسماً مرفوعاً.
- هو ما يخبر به عن المبتدأ ويكون اسماً مرفوعاً.

تدريب (4)

اكتب تحديداً دقيقاً لكل مفهوم مما يلي متبعاً الخطوات الخمس السابقة....
- الحال.
- الظرف.
- المفعول المطلق.

11- استخدام القاموس في تعليم المفاهيم والمعاني

تتيح القواميس فرصاً كبيرة للمتعلمين للتزود بمعان مختلفة حول المفهوم الواحد، وتزودهم بمعرفة معاني الكلمات، وطريقة نطقها نطقاً صحيحاً، وبذلك تمكنهم من الوقوف على الفروق الدقيقة بين الكلمات ومعانيها.

ويلجأ المعلمون كثيراً إلى تدريب المتعلمين مع التنبؤ بمعاني الكلمات ودلالاتها من هلال السياق، وإذا عجز المتعلمون عن ذلك يكون اللجوء إلى المعجم أمراً لا مفر منه.

كما تتيح القواميس للتلاميذ فرصة التعلم الذاتي، وعدم اللجوء إلى المعلمين لتفسير المعاني والكلمات، ولعل أكبر فائدة يستفيدها المتعلمون من التدريب على معرفة معاني الكلمات، هي تقليل نسبة النسيان، حيث يساعد إدراك المفهوم المتعلم على استبقاء المعلومات لفترة كبيرة؛ بالإضافة إلى زيادة ثروة التلاميذ اللغوية.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن القواميس تكون مزودة برسومات توضيحية ملونة، أو ما يسمى الوسائل البصرية حيث تساعد في تثبيت معنى المفهوم تساعد أيضاً على تخزين أكبر عدد ممكن من المفاهيم والمعاني في ذهن التلاميذ، الإضافة إلى تعزيز ذلك بذكر أمثلة وعبارات يستخدم فيها المفهوم أو المعنى المراد، مما يوضح العلاقات بين المفردات اللغوية.

وتعتمد القواميس على منهجية خاصة في عرض معاني المفردات، لا خفي علينا أن بعض هذه القواميس تتبع أساليب معقدة للبحث عن معاني الكلمات، ولذا يجب أن نكون حذرين في استخدامها، ويجب على المعلم أو المعلمة اختيار القواميس السهلة المزودة بصورة توضيحية وهي نادرة في عالمنا العربي - للأسف الشديد، ولذا فإنه يمكن استخدام المعجم الوجيز لتلاميذ لمرحلة الابتدائية.

تدريب (1)

باستخدام المعجم الوجيز انطق الكلمات التالية:

هرع، يرسمن، ينصر.

تدريب (2)

فسر معاني المفردات التالية باستخدام القاموس:

أليفة، وصيفة، ليفة.

12- استخدام المظاهر الصرفية

الصرف كما نعلم هو علم بنية الكلمة، ويتغير مفهوم ومعنى الكلمات بتغير التركيب الداخلي للكلمة.

فعلى سبيل المثال عندما نقدم كلمة (حب) إلى التلاميذ، فهي بهذا الشكل تحتمل عدة معان:

الأول: (حَبّ) بفتح الحاء أي تستدعي في ذهن التلميذ معنى الحب مثل: الفول، الذرة، الأرز...

الثاني: (حُبّ) بضم الحاء أي تستدعي في ذهن التلميذ معنى العاطفة وهي عاطفة الحب.

الثالث: (حِبّ) بكسر الحاء بمعنى الأمر فتستدعي في ذهن التلميذ أداء فعل محدد أو وعاء الفخار الذي يوضع فيه الماء، وهو معنى خاص ببيئة دولة الإمارات العربية.

وهكذا فإن إلمام التلاميذ بالصيغ والتصريفات المختلفة للأفعال، يؤدي إلى تكوين المفاهيم الصحيحة في أذهانهم.

وهناك أمثلة كثيرة في هذا المجال مثل: جَدّ، جِدّ، بَر، بِر، بُر).

تدريب

حدد الفرق في المعنى للمفردات التالية:

(عَلَمْ، عُلِمْ، عِلْم).

- أخذت من الأستاذ علماً نافعاً.
- رأيت علماً جميلاً فوق سارية المدرسة.
- في الصحراء علم مرتفع.

13- استخدام المظاهر النحوية

يؤثر فهم التركيب النحوي للجملة على فهمها من قبل التلاميذ، كما أن عدم فهم هذا التركيب يؤدي إلى خلط المعنى، وعدم الفهم الدقيق، بل قد يؤدي في بعض الأحيان إلى خطأ جسيم في فهم معاني القرآن الكريم.

فعلى سبيل المثال إذا قرأ الطفل الجملة الآتية (شكر أحمد إبراهيم) فبدون وضع الحركات الإعرابية لا تعرف من الشاكر ومن المشكور، بمعنى لا تعرف من الفاعل ومن المفعول به، أما إذا وضعنا الحركات الإعرابية على الجملة السابقة التالية: (شكر أحمدَ إبراهيمُ) فإن المعنى يكون واضحاً لا لبس فيه ولا غموض، ويكون من السهل على الطفل أن يحدد من المفعول ومن المفعول به: أحمد مفعول به، وإبراهيم هو الفاعل).

أما إذا تغيرت الحركات الإعرابية وصارت الجملة (شكر أحمدُ إبراهيمَ) لقلب المعنى وأصبح الفاعل مفعولاً به والمفعول به فاعلاً (أحمدُ الفاعل) إبراهيم مفعول به).

ومن القرآن الكريم آيات فيها تقديم وتأخير .. وعدم إظهار الحركات الإعرابية يؤدي إلى قلب المعنى.

ففي سورة البقرة على سبيل المثال في قوله تعالى: ﴿وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَـٰتٍ فَأَتَمَّهُنَّ﴾. وقوله تعالى في سورة: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَـٰٓؤُا۟﴾.

وفي الآية الأولى كلمة إبراهيم (مفعول به) لأنه سبحانه وتعالى هو الذي ابتلى إبراهيم. فإذا قرأ التلميذ الآية ورفع كلمة إبراهيم يكون قد قلب معنى الآية.

ونفس القياس ينطبق على الآية الثانية، حيث أن العلماء هم الذين يخشون الله سبحانه وتعالى.. فكلمة (العلماءُ) هي الفاعل، ولفظ الجلالة (الله) مفعول به. وإذا أخطأ التلميذ في القراءة ينقلب المعنى.

14- إنتاج مفاهيم جديدة من مفاهيم ومعان حالية:

لعل من المهم زيادة المفاهيم اللغوية لدى الأطفال، بأبسط الطرق؛ انطلاقاً من المفاهيم التي اكتسبوها بالفعل، وهناك عدة طرق منها:

أ- استخدام الاستفهام:

يستعمل الاستفهام لتغيير معنى الجملة الأساسية، وذلك باستخدام صيغ الاستفهام المختلفة للأزمنة، فعلى سبيل المثال:

الجملة الأساسية الآتية (جلس الولد) تفيد معنى الجلوس في الزمن الماضي، لاحظ تغير معنى هذه الجملة عند إدخال صيغ الاستفهام التالية:

ألم يجلس الولد؟ تغير معنى الجملة إلى الاستفهام عن الجلوس في الزمن الماضي، على الرغم من أن الطفل (يجلس) في صيغة المضارع.

أين جلس الولد ؟ تفيد معنى الاستفهام عن المكان.

متى جلس الولد؟ تفيد معنى الاستفهام عن زمان الجلوس.

لماذا جلس الولد؟ تفيد معنى الاستفهام عن سبب الجلوس.

كيف جلس الولد؟ تفيد معنى الاستفهام عن كيفية الجلوس.

بمعنى هل جلس القرفصاء على سبيل المثال أم جلس مستريحاً أم متعباً إلى آخره.

فمطالبة الأطفال باستخدام هذه الصيغ وإدخالها على جمل تامة، وملاحظة تغيير المعنى يساعد على زيادة فهم المعنى، وتغيره من صيغة إلى أخرى.

على أنه يجب تحليل الجملة السابقة ومعرفة مكوناتها كالتالي:

جلس الولد = فعل ماض + اسم .

أين جلس الولد = أداة استفهام + فعل ماض + اسم

فكلما زاد المبنى (أداة + فعل ماض + اسم ذات) كلما زاد المعنى، فالمعنى الأول تقرير الجلوس (فعل ماض+ اسم) والمعنى الثاني أكبر من المعنى الأول أداة + فعل ماض+ اسم) وهو الاستفهام عن الجلوس، أو السخرية من طريقة جلوسه على سبيل الكناية والمجاز.

انشطة لغوية

1- استفهم عن الجمل الآتية بصيغ استفهامية مختلفة، وحدد التحول في المعنى سواء في الزمن أو غيره:

سافر الرجل.

عاد المسافر.

انتهت الحرب.

ساد الهدوء.

عمّ السلام.

2- حول الجمل التقريرية إلى جمل منفية، والمنفية إلى تقريرية.

كتب التلميذ الدرس.

لم يذاكر الكسول.

رسب المهمل.

ما نجح الكسول.

ب- استخدام النفي

تستعمل صيغ النفي أيضاً لتغيير معنى الجملة، وقد تستخدم ايضاً لإعطاء نفس المعنى.

نفي الجملة السابقة (جلس الولد) إذا أضفنا أداة نفي مثل:

لم يجلس الولد. فالمعنى قد تغيّر من تقرير الحدث أو تقرير الفعل (جلس) إلى نفي الحدث تماماً.

نلاحظ أيضاً تغير تركيب الجملة.

ففي الحالة الأولى (جلس الولد) = فعل ماض + اسم

أما الحالة الثانية: لم يجلس الولد = أداة نفي + فعل مضارع + اسم

نلاحظ أيضاً أنه مع أن الفعل تغير من حالة الماضي إلى حالة المضارع، إلا أن المعنى لا يزال يدل على الماضي.

ج- تغيير زمن الحدث

كما يذكر (رونالد) فإنه يمكن باستخدام القواعد تغيير المعنى السطحي للجملة بتغير زمن الفعل. فالعبارة التالية: قرأ محمد (فعل ماض + اسم ذات) يدل على معنى حدوث الفعل (قرأ) في الزمن الماضي.

وإذا تغير الفعل إلى المضارع وأصبحت الجملة (يقرأ محمد) (فعل مضارع + اسم ذات) تغير المعنى إلى حدوث الفعل إلى المضارع، فإن محمد يقرأ الآن فإذا قلنا سيقرأ محمد دل ذلك على أن محمداً لا يقرأ الآن ولكنه سيقرأ في المستقبل، ويمكن عمل أنشطة لغوية على هذا النحو.

مثال:

حوّل الأفعال التالية من الماضي إلى المضارع مع ذكر الفرق في المعنى:

أكل الولد

شربت البنت

نام المتعب

استراح الرجل

نجح المجتهد

رسب الكسول

د- استخدام النبر والتنغيم

يتغير معنى الجملة طبقاً لنوع النبر والتنغيم من قبل المتحدث ووقع رنين الجملة، فقد يكون المعنى تقريرياً، وقد يكون تعجباً أو استنكاراً أو اندهاشاً.

لاحظ الأمثلة التالية وتغير المعنى والمفهوم.

(حضر سعيد؟؟) جملة تعبر عن معنى التعجب، كأن السامع لم يكن يتوقع حضور سعيد وإذا به يجده قد حضر.

(أحضر سعيد؟؟) قد يكون السامع يتهكم من حضوره إذا كان حضوره قد يؤدي إلى عواقب مثل الفشل في شيء ما وهكذا.

ومن الأنشطة اللغوية التي تنمي المفاهيم طبقاً لهذا النوع نقسم التلاميذ إلى مجموعات وكل مجموعة تستخدم أسلوباً معيناً في الحديث ونحدد لكل مجموعة المفهوم المراد من تلك الجمل.

هـ- استخدام السوابق واللواحق

سوابق ولواحق اللغة العربية تتكرر كثيراً، مما يجعلها موجهاً ومرشداً قوياً في تعريف الكلمات ومعانيها[1]، وإدراك المفاهيم وقد يكون القارئ المبتدئ ملماً ببعض هذه المقاطع اللغوية الشائعة، وهذه اللواحق يمكن تقسيمها إلى

- لواحق جمع المذكر السالم الاسم + واو ونون أو ياء ونون

مسلم + ون أو ين

صام المسلمون، ورأيت المسلمين

تدل على مجموعة من المسلمين الذكور

- لواحق جمع المؤنث السالم: الاسم + ات

مسلمة + ات (مسلمات) ؟؟

---

(1) سامي عياد رضا، جسن جعفر الناصر، كيف أعلم القراءة للمبتدئين، البحرين: دار الحكمة ، د. ت. ص118.

تدل على مجموعة من المسلمات الإناث

- لواحق المثنى المذكر : الاسم + ألف أو - ياء ونون

مسلم + ان أو ين

مسلمان أو مسلمين

يدل على مسلمينْ ذكرينْ

- لواحق المثنى المؤنث: اسم + تان أو - تين

مسلمة + تان أو - تين

مسلمتان أو مُسلِمَيْن

تدل على مسلمتين مؤنثتين

- تاء التأنيث المربوطة والمفتوحة: الاسم + ـة أو - ت

مسلم + ـة

مسلمة

تدل على مسلمة واحدة مؤنثة

أما السوابق فيمكن تقسيمها إلى:

- تاء المضارعة ت + فعل ماض = تضرب

يدل على حدث يقع من واحدة مؤنثة في المستقبل

- ياء المضارعة يـ + فعل ماض

يـ + ضرب = يضرب

يدل على حدث يقع من واحد مذكر في المستقبل.

15- تدريس المفاهيم باستخدام النموذج السيكولوجي

تعتمد القدرة على القراءة على قدرة الفرد على تعلم كيف يربط صورا حسية كثيرة بعضها ببعض، ثم يخزنها في الذاكرة، واسترداد هذه الصور الحسية بسرعة عندما تقتضي الحاجة ذلك.

وتقوم طريقة التدريس هذه على افتراض وجود أربعة أنواع من التعلم هي: التعلم الإدراكي، التعلم الاقتراني، والتعلم المعرفي، والتعلم الوجداني، وأن ذاكرة الفرد ذات ثلاثة أبعاد .. ويحاول النموذج المقترح للطريقة تكوين صورة إدراكية لتطوير ونمو العلاقات بين المثيرات، والنتاج التراكمي واسترداد الانطباعات المخزونة في الذاكرة، وفقاً لما يلي:

يستقبل المتكلم المثيرات الخارجية، ويتم اقترابها بمثيرات متعددة حسية مصاحبة للمفهوم فيتم تخزينها في الذاكرة، هذه المثيرات المقترنة بالمفهوم تساعد على استدعاء المفهوم بصورة سهلة عند اللزوم.

ولنضرب لذلك مثالاً لأحد المفاهيم، ولتكن كلمة (عصير) والتي أصبحت شائعة بين الأطفال الآن، يتم ذلك وفقاً لخطوات متعددة، عندما يسمع المتعلم هذه الكلمة لأول مرة.

الخطوة الأولى

تنطق المعلمة كلمة (عصير) التي يسمعها المتعلم لأول مرة، ويمثل ذلك مثيراً سمعياً يتم تخزينه في الذاكرة كصورة سمعية ضعيفة، ويتم ذلك بطريقة الحفظ، ويكون صعب الاستدعاء، ويمكن تمثيل هذه الخطوة بالرسم التالي:

مثير سمعي (عصير) ⟵ الذاكرة ⟵ تذكر (صورة حية)

الخطوة الثانية

يردد المتعلم كلمة (عصير) ويسمي مثيراً شفوياً أو صدرياً، ويتم ذلك عن طريق التقليد، ويكون ذلك مقترناً بالمثير السمعي الأول، فيتم تخزين الكلمة في الذاكرة مقترنة بالمثير الجديد الشفوي، ويمكن تمثيل هذه الخطوة بالرسم التالي:

مثير سمعي (يسمع المتعلم الكلمة) ⟵ الذاكرة ⟵ (عصير) سمعي

مثير شفوي (يردد المتعلم الكلمة) ⟵ الذاكرة ⟵ (عصير) شفوي

الخطوة الثالثة

يقترن المثيران السابقان: السمعي والشفوي بمثير ثالث، وهو المثير البصري بأن يشاهد المتعلم العصير ذاته، ويمكن تمثيل هذه الخطوة بالرسم التالي:

المثير الأول سمعي (نطق المتعلم كلمة عصير) ← الذاكرة ← صورة سمعية للعصير

المثير الثاني شفوي (ترديد المتعلم لكلمة عصير) ← الذاكرة ← صورة شفوية للعصير

المثير الثالث بصري (رؤية المتعلم للعصير ورؤية المتعلم له) ← الذاكرة ← صورة بصرية للعصير

الخطوة الرابعة

في هذه الخطوة يتم إضافة خبرات أخرى أو مثيرات ملموسة تخاطب حواس المتعلم تشمل خطوات شمية وتذوقية ولمسية تدعم المثيرات السابقة (السمعية، الشفوية، البصرية) ويمكن تمثيل هذه الخطوة بالرسم التالي:

المثير الأول سمعي (نطق المعلم لكلمة عصير)

المثير الثاني شفوي (ترديد المتعلم لكلمة عصير)

المثير الثالث بصري (رؤية المتعلم للعصير)

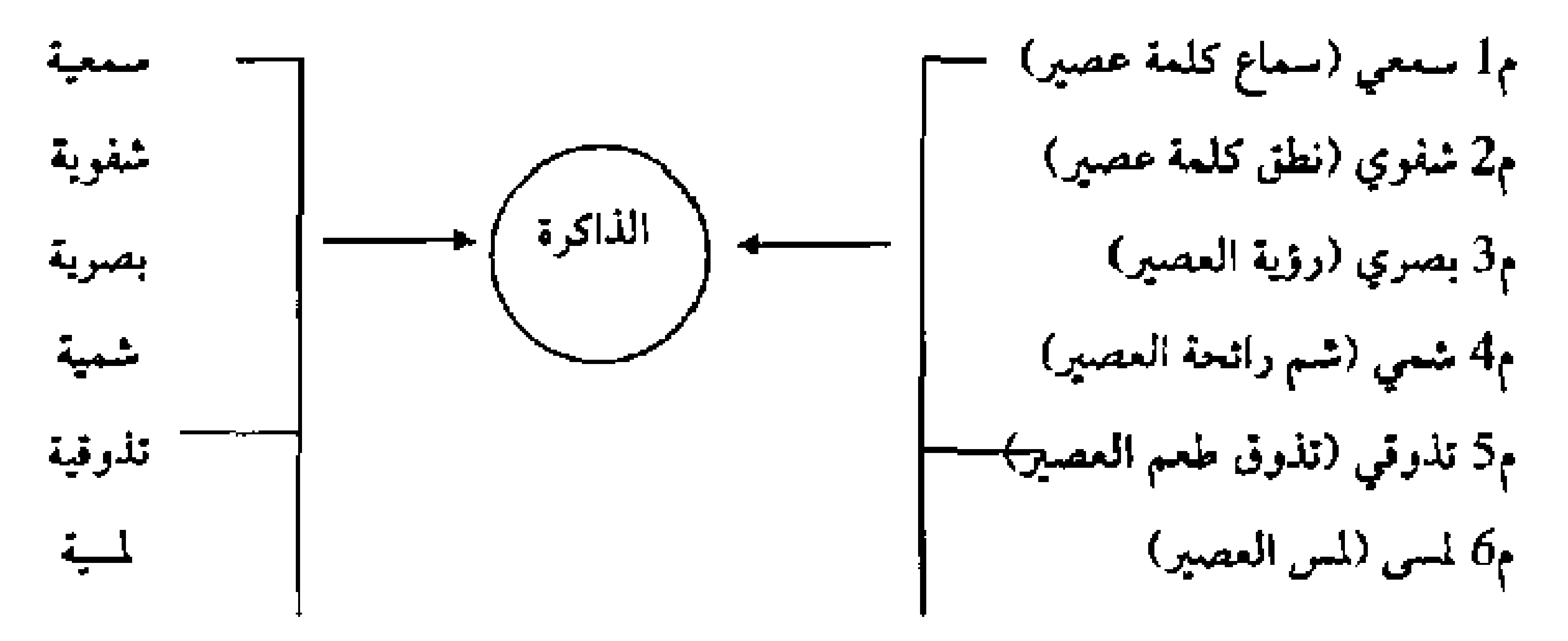
تدعيم المثيرات الثلاثة السابقة بالخبرات التالية:

- يشم المتعلم رائحة العصير (مثير شمي).
- يتذوق العصير (مثير تدوقي).
- يلمس المتعلم كوب العصير أو العصير ذاته (مثير لمسي).

وبذلك يكون قد تم تخزين ستة مثيرات في خلية الذاكرة (سمعية، شفوية، بصرية، شميّة، تذوقية، لمسية).

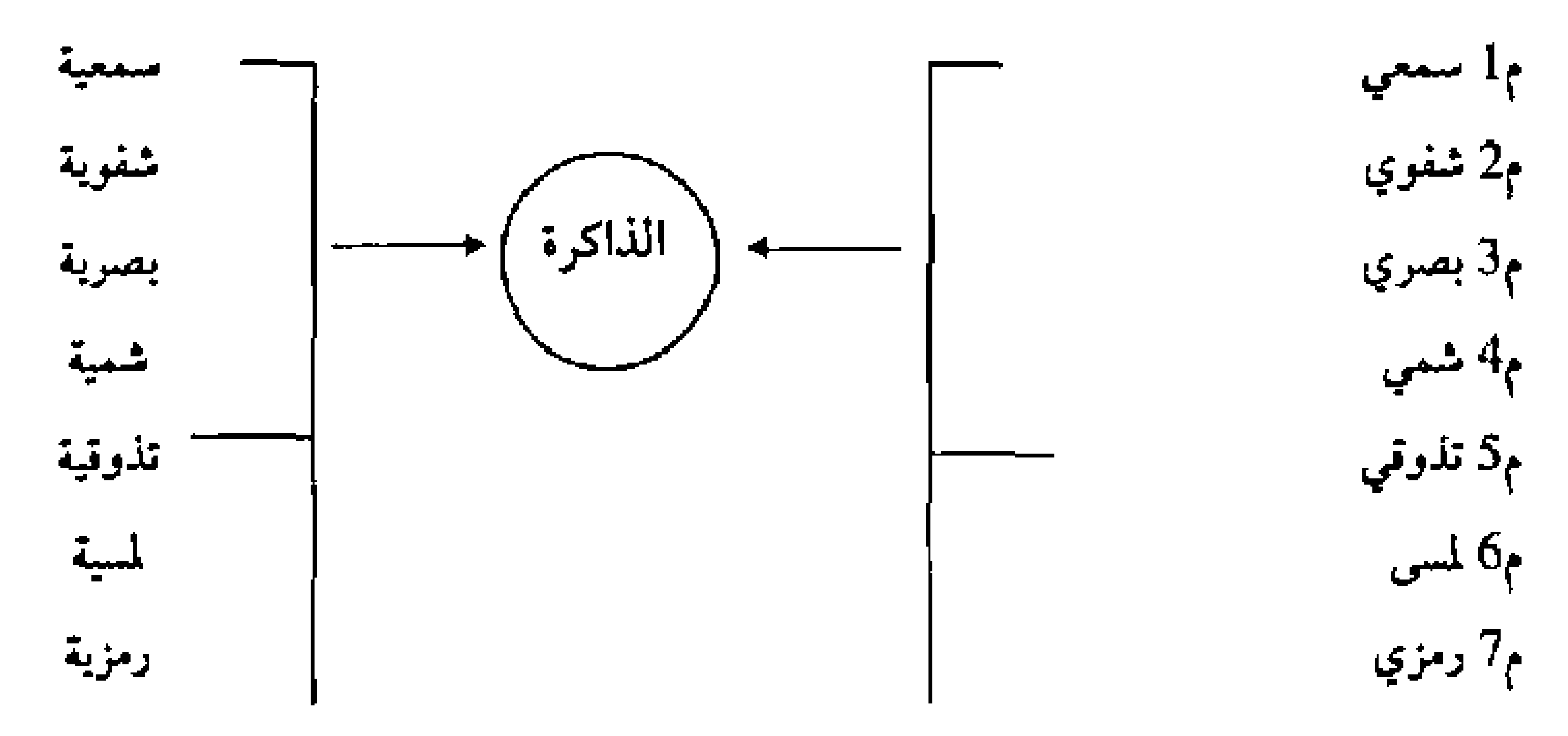
وتكون هذه الخطوة مهمة جداً في تعلم المفهوم؛ لأنها تزود المتعلم بالخبرات اللازمة للتعلم المعرفي، وتساعد على تخزين المعلومات في الذاكرة وسرعة استدعائها.

ويمكن تمثيل هذه الخطوة بالرسم التالي:



الخطوة التعليمية الخامسة

يكتب المتعلم كلمة (عصير) فيتم طبع صورة الكلمة في ذاكرته بمساعدة المثيرات التي ذكرت في الخطوات السابقة، فيتم بذلك إضافة مثير رمزي مطبوع في الذاكرة يعزز المثيرات السابقة، ويمكن رسم هذه الخطوة كما يلي:



الخطوة التعليمية السادسة

تقدم للمتعلم مثيرات إضافية، أو تفصيلات أوسع لمفهوم (العصير) بإضافة تفصيلات أخرى مثل نوع العصير مثل: عصير البرتقال، عصير التفاح، عصير المانجو، إلخ..

الخطوة التعليمية السابعة

هذه الخطوة تستعمل كمثيرات بصرية بديلة تفجر المثيرات السابقة التي تم تخزينـها في الذاكرة مثل: اسم منتج العصير، أو العلامة المسجلة المرسومة على علبة العصير.

وتكون وظيفة المثيرات البصرية البديلة هذه هي تفجـير المثـيرات المقترنـة بعضـها ببعض التراكيب المخزونة في بنك الذاكرة.

وهكذا كلما اكتسب المتعلم مفاهيم أخرى جديدة ذات معنـى، فـإن هـذه المعـاني تتجمع في تعاقبـات لغويـة، تـوازي وتعـادل المفـاهيم اللغويـة السـمعية والشـفوية الـتي استنبطها في طفولته المبكرة، وتتأثر هذه المفاهيم في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

نموذج برونر لتدريس المفاهيم اللغوية

يقوم نموذج برونر لاكتساب المفاهيم على أساس القيام بعمـل تصنيفـات ثـم تشـكيل لمفهوم، حيث تتمكن هذه التصنيفات من تجميع الأشياء التي بينها اختلافـات حقيقيـة، والـتي يمكن تصنيفها معاً في ضوء الخصائص أو المزايا العامة، حيث يساعدنا التصنيف في التخفيـف أو التقليل من صعوبة البيئة أو تعقيداتها لأننا لسـنا مضطرين للاستجابة إلى كل مثير على أنـه مختلف تماماً وأن له استقلاليته الخاصة به والمنفصلة عن غيره (سعادة وزميله ص340).

فعلى سبيل المثال ليس من الضروري إعطاء اسم مختلف لأية سفينة مخصصـة للركـاب، أو الشحن كي تعتقد بأنها سفينة، ذلك لأن مجموعات المفاهيم كافة تمثل نتاجـاً لأنمـاط متشـابهة من عمليات التفكير من جهة، ولوسائل أو أساليب اكتسـاب أي مفهوم من جهة أخرى.

وتتضـمن عملية التصنيف التي يقوم عليـها اكتسـاب المفـهوم عمليـات تحديـد الأحداث ووضعها في مجموعات أو فئات في ضوء معايير محددة سلفاً وهناك عنصران لعملية التصنيف هذه هي: تشكيل المفهوم ثم اكتسابه، وتتضـمن عملية تشكيل المفهوم جميع الأمثلة معاً في مجموعات طبقاً لقاعدة أو صفـة محـددة: كـاللون، أو الحجـم، أو الطول، أو الوزن، أما عملية اكتساب المفهوم فتتضمن تحديد المفهوم في ضوء الأمثلة التي ذكرت.

ويرى برونر أن المفهوم يتكون من خمسة عناصر هي:

1- الاسم Name

وهو كلمة أو مصطلح تم تقديمه لفئة معينة، مثل الكلمات: حيوان، المربعن المرفوعات، المنصوبات، المصدر، الصفة، الفعل، الاسم، الحرف.

2- الأمثلة الإيجابية والسلبية Examples

أي أمثلة للمفهوم فمثلاً إذا كان المفهوم هو (المرفوعات) تكون الأمثلة الإيجابية عليه هي الفاعل، المبتدأ، الخبر، اسم كان، خبر إن، أو إذا كان المفهوم هو المفعول به فإن المبتدأ والخبر واسم كان، وخبر إن ليست أمثلة عليه، أو أنها تعد أمثلة سلبية.

3- الخصائص الأساسية وغير الأساسية Attributes

وهي المظاهر العامة أو الصفات التي تجعلنا نضع الأمثلة ضمن فئة معينة، أو مجموعة محددة، ففي مفهوم الفاعل مثلاً يكون الفاعل اسماً لا فعلاً، أو يكون ضميراً مستترا أو ظاهراً ويكون مرفوعاً.

4- القيمة المميزة Value

وهي القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات، وهناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها أو صفاتها معدل للقيم، والقيمة المميزة للفاعل هنا عن غيره هو أنه قد يأتي مستترا. ففي جملة (جاء مسرعاً) فإن الفاعل هنا ضمير مستتر تقديره هو أي جاء هو مسرعاً، وهذه الخاصية لا تتوافر في أي مفهوم من المفاهيم النحوية، فلا يمكن أن يكون الفعل مثلاً مستترا، وكذلك المفعول به.

5- القاعدة Rule

وهي توضح طبيعة المفهوم تماماً عن طريق الإشارة إلى جميع الخصائص أو الصفات الأساسية له، أي جميع الشواهد السابقة بحيث تحدد المفهوم، فعلى سبيل المثال في التعريف السابق للفاعل تكون القاعدة هي:

الفاعل: أحد المرفوعات.

- ويكون إسماً .
- أو ضميرا.

- ظاهراً.
- أو مستتراً.

مثال: لتقديم أحد المفاهيم اللغوية

فعندما تقوم المعلمة أو المعلم بتقديم مفهوم (المفعول به) على سبيل المثال فإنها تتبع الخطوات السابقة التي يتحدد بها المفهوم وهي:

1- تحديد اسم المفهوم وهو هنا (المفعول به).

2- تطلب من التلاميذ جميع الأمثلة الإيجابية والسلبية لهذا المفهوم.

الأمثلة الإيجابية: شرب الولد الماء

لعب التلميذ الكرة

كتب محمد الدرس

الأمثلة السلبية: - المفعول معه (سار محمد والشاطئ)

- المفعول لأجله (زرت المريض تكريماً له).
- المفعول المطلق (كُتب الدرس كتابة).

3- تطلب المعلمة من التلاميذ تحديد الأمثلة الإيجابية وغير الإيجابية .

- هل يكون المفعول به اسماً؟
- هل يكون ضميرا؟ (نعم)
- هل يكون منصوباً (نعم)

الأمثلة السلبية

- هل يكون المفعول به فعلاً
- هل يكون مرفوعاً (لا)
- هل يكون مجرورا (لا)
- هل يكون منصوباً (لا)

4- تحديد القيمة المميزة للمفعول به عن غيره من الفاعل وهي : (لا)

- يقع عليه الفعل ويسبقه الفعل دائماً.

5- من خلال الخطوات السابقة تصل المعلمة إلى تعريف المفعول به من خلال القاعدة وهي:

المفعول به اسم منصوب يدل على من وقع عليه فعل الفاعل.

ويمكن أن تتبع الخطوات السابقة بصورة عكسية، فتسأل المعلمة التلاميذ بطريقة المناقشة أو على شكل آخر بذكر صفات وخصائص هذا الشيء، ثم نصل إلى اسم المفهوم.

مثلاً:

ما الشيء الذي يسبقه الفعل؟

- ويكون اسماً؟
- ويكون منصوباً؟
- ويقع عليه فعل الفاعل؟
- .... وهكذا حتى يتوصل التلاميذ إلى المفهوم المراد وهو (المفعول به).

خطوات تدريس المفاهيم الدينية

(مثال تطبيقي)

عندما يتكلم كل منا أمام غيره من الناس إنما يعبر عن مراده وأفكاره بكلمات تحمل معاني، وإذا لم تكن المعاني واضحة عند المستمع فإن الاتصال يفقد وظيفته، وتضيع الكلمات والمعاني معاً.

وبالمثل فعندما يقوم المعلم بتدريس موضوع ما إلى تلاميذه، فلابد أن يكون الاتصال بين الطرفين المعلم والتلاميذ ناجحاً وفعالاً، وحتى يتم ذلك فمن الضروري أن تكون المفاهيم اللغوية المستخدمة في التدريس واضحة ومحددة بدقة، وفي أحيان كثيرة يستخدم المعلمون مفاهيم يظنون فهم التلاميذ لها، ويعكس الواقع غير ذلك فيتسبب ذلك في تدني التحصيل وتحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة.

فعلى سبيل المثال عندما يقول المعلم لأحد تلاميذه: اقرأ السورة، فإن هذه الجملة تتضمن مفهومين أساسين هما القراءة والسورة بالإضافة إلى مجموعة من العلاقات:

- فالمتكلم والمخاطب أي المعلم والتلميذ بينهما علاقة تسمح للمعلم بأن يطلب من تلميذه قراءة السورة.
- وهناك في ذهن المعلم سورة يمكن للتلميذ المخاطب أن يعرفها، دون أي توضيح آخر من قبل المتكلم.
- المخاطب في وضع يستطيع فيه أن يقرأ السورة.
- المتكلم يريد قراءة السورة.

إذا تحققت هذه العلاقات والظروف تحقق الاتصال على نحو ناجح وفعال، وهكذا في كل جملة ينطقها المعلم يجب أن يتحقق من توافر شروطها وظروفها، وإن فقدان أي ظرف يجعل الموقف غامضاً، ويعرض الفهم للغموض.

وإجمالاً يمكن القول:

إن وضوح دلالات المفاهيم في أذهان التلاميذ أو مِنْ تخاطبهم يعد من أهم مؤشرات نجاح التدريس الديني واللغوي بوجه عام.

خطوات تعليم المفاهيم الدينية

من خلال ما أثبته الدراسات والبحوث والكتابات التربوية في مجال تعليم المفاهيم يمكننا أن نحدد خطوات تعليم المفاهيم الدينية فيما يأتي:

الخطوة الأولى:

تحديد أهداف تدريس المفهوم في صورة سلوكية محددة دقيقة واضحة.

الخطوة الثانية

تحديد درجة تجريد المفهوم.

يجب أن يختار المعلم مستوى تجريد المفهوم، الذي يتفق إلى حد كبير مع معلومات وخبرات التلاميذ السابقة، ومع مرحلة النمو العقلي التي يمرون بها، فالتلاميذ في المرحلة الابتدائية يمرون بمرحلة العمليات الحسية كما حددها بياجيه، وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية يمرون بمرحلة العمليات المجردة.

الخطوة الثالثة

تحليل المفهوم، ويمر بالمراحل الآتية:

- تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم (التعريف).
- تحديد الخصائص المميزة للمفهوم، وهي الخصائص التي يشترك فيها جميع أفراده وتميزه عن غيره من المفاهيم.
- تحديد بعض الخصائص المتغيرة للمفهوم وهي الخصائص التي يختلف فيها أفراد فئة المفهوم.
- رسم خريطة للمفهوم: وهي شكل تخطيطي يتم فيه ربط المفهوم بغيره من المفاهيم سواء أكانت مفاهيم فوقية أم تحتية.
- تحديد بعض الأمثلة الموجبة للمفهوم.
- تحديد الأمثلة السالبة للمفهوم.

من المفضل ألا يتجاوز عدد الأمثلة السالبة للتلاميذ عـدد الأمثلـة الموجبة، ومـن المرغوب فيه أن يتم عرض الأمثلة السالبة جنباً إلى جنب مع الأمثلة الموجبة.

الخطوة الرابعة

تحديد المتطلبات السابقة لتعلم المفهوم.

فمفهوم الصلاة قد يكون صعباً إذا لم يكن التلاميذ ملمين بمفاهيم النيـة - التكبـير - الركوع، السجود، القيام، التشهد، التسليم.

الخطوة الخامسة

اختبار التلاميذ في المعلومات السابقة اللازمة لتعلم المفـهوم قبـل التدريـس بـأحد الأسلوبين الآتيين : المناقشة الشفوية أو الاختبارات التحريرية ، فإذا اكتشفت أنهم بحاجة إلى تعلمها ، فلا تتردد في تعليمهم ذلك قبل تدريس المفهوم الجديد .

الخطوة السادسة

اختيار أسلوب تعلم المفهوم الجديد وتطبيقه من الأساليب الآتية:

- أسلوب الملاحظة لتعلـم المفاهيم الحسية كالركوع والسجود - أسلوب التطبيق لتعلم المفاهيم الحسية التي يمكن أن تؤدى مثل سجود السهو، صلاة الاستسقاء، صلاة المسبوق.
- الأساليب البديلة لتعلم المفاهيم المجردة مثل:

* الأسلوب الاستقرائي:

وهو أسلوب يبدأ بإعطـاء التلاميـذ أمثلـة للمفـهوم، ومـن هـذه الأمثلـة يستنتج التلاميذ الدلالة اللفظية للمفهوم (التعريف).

* الأسلوب الاستنباطي:

وهو عكس ما سبق، ويبدأ بتقديم الدلالة اللفظية للمفهوم، ثم اسـتنتاج التلاميـذ للأمثلة الموجبة للمفهوم.

ويمكن للمدرس اختيار الأسلوب الذي يلائمه حسب الوقت المتاح، فالاستقرائي يصلح إذا كان الوقت متسعاً، والأسلوب الاستنباطي في حالة الوقت المحدود.

والمعلم يمكن أن يجمع بين أسلوب تعلم المفهوم وأسلوب تدريسه، فيمكن أن تستخدم أسلوب الملاحظة كأسلوب تعلم والأسلوب الاستقرائي كأسلوب تدريس.

* الأسلوب الاستقصائي (الاكتشافي)

ويتيح هذا الأسلوب للتلميذ فرصة الاستطلاع والاستفسار والمشاهدة لجمع المعلومات والحقائق من جهة، وفرصة والمشاهدة لجمع المعلومات والحقائق من جهة، وفرصة تكوين المفهوم واستخدامه في مواقف مختلفة متباينة، مما يمكن من اختبار المفهوم وإجراء التعديلات المناسبة عليه من جهة أخرى، ويوضع التلميذ في هذه الطريقة في موقف المكتشف، لا موقف المتلقي، إذ عليه أن يستخدم مهارات الاستقصاء العلمي من ملاحظة وتصنيف للبيانات، واستقراء وتجريب، وذلك لأجل جمع المعلومات المناسبة، وإعادة تنظيمها بما يمكنه من التوصل إلى اكتشاف جديد (أحمد حامد صالح الخطيب، ص95).

وفي جميع الأساليب يجب على المعلم اختيار الأمثلة المناسبة للمفهوم، وتوفير فرص كافية للتدريب والممارسة بحيث يعود التلميذ قادرا على التمييز بين المفهوم الصحيح وغير الصحيح، كما يجب استخدام الوسائل التعليمية لتوضح المفاهيم لعرض النماذج.

الخطوة السابعة:

تقويم تعلم المفهوم.

وذلك بطرح عدد من الأسئلة التي تتصل بأهداف تدريس المفهوم وبعد تصحيح الإجابات، يمكن للمعلم أن يدون الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ عند تدريس المفهوم، وقد يكون منها:

- عدم القدرة على تركز الدلالة اللفظية للمفهوم (تعريف المفهوم).
- اعتبار أحد أمثلة المفهوم السالبة مثالاً موجباً له، وهي حالة يطلق عليها (تعميم زائد عن الحد) Over genralization ومن أمثلتها:

غسل الرأس في الوضوء.

- أو اعتبار أحد أمثلة المفهوم الموجبة مثالاً سالباً له، وهي حالة يطلق عليها (تعميم محدد) Under genralization ومن أمثلتها:

مسح بعض الرأس في الوضوء.

- عدم فهم العلاقة التي تربط بين المفهوم وغيره من المفاهيم المرتبطة به.

كالعلاقة بين الوضوء والصلاة، أو بين الركوع والسجود والأذكار الخاصة بهما.

ويمكن التأكد من مدى اكتساب المتعلم للمفهوم من خلال تحديد مجموعة من المعايير السلوكية، وقد أورد أبو زيد نموذجين لذلك:

النموذج الأول:

تكتب في عمود الأشياء المعطاة (المعطيات)، وفي العمود الآخر المطلوب من التلميذ:

- اسم المفهوم	- يعطي مثالاً عليه (مثال موجب)
- مثال على المفهوم	- يعطي لا مثال عليه (مثال سالب)
- تعريف المفهوم	- يختار الخاصية المرتبطة بالمفهوم
- إسما مفهومين	- يختار الخاصية التي لا ترتبط بالمفهوم
	- يختار اسم المفهوم
	- يختار اسم المفهوم
	- يبين العلاقة التي تربطهما

النموذج الثاني:

ويتكون من مستويين:

أ- يقيس قدرة التلميذ على التمييز بين أمثلة المفهوم الموجبة والسالبة مع التبرير، فيطلب منه ذلك.

ب- ويقيس قدرة التلميذ على التمييز بين خصائص المفهوم من خلال قدرته على تحديد:

- الأشياء الواجب توافرها في أمثلة المفهوم.
- العينات من الشروط ا لكافية في أي مثال حتى يصبح مثالاً على المفهوم.
- الخصائص المشتركة وغير المشتركة بين مفهومين.
- التعريف الدقيق للمفهوم.
- طرائق استخدام المفهوم المختلفة.

الخطوة الثامنة

معالجة أخطاء تعلم التلاميذ للمفهوم:

فالتلاميذ يقعون في أثناء التعلم في أخطاء كثيرة في المفاهيم اللغوية والدينية، وعادة ما تكون هذه الأخطاء فردية، وقد يكون بعضها شائعاً بين التلاميذ، وتحدث هذه الأخطاء نتيجة استعمال المعلومات الصحيحة في غير موضعها، أو نتيجة المشاهدات اليومية، والاستماع إلى التعبيرات اللغوية والدينية الشائعة، وعادة ما تكون سطحية وغير دقيقة، وقد تحدث هذه الأخطاء بسبب قلة إلمام المعلمين بالمادة العلمية أو عدم تمكنهم منها، أو يكون سببها انصراف الطالب عن الدراسة، وقلة دافعيته، واستعداده للتعلم، إلى غير ذلك من أسباب.

ويمكن للمعلمين معالجة أخطاء تعلم المفاهيم لدى التلميذ، بواحد أو أكثر من هذه الوسائل مثل:

- شرح تعلم المفهوم أو بعضه إذا كان الخطأ جماعياً (شائعاً).
- توجيه التلاميذ المخطئين إلى مراجعة كتاب أو قصة أو الاستماع إلى شريط مسجل عليه شرح مبسط للمفهوم.
- مساعدة الطلاب المتفوقين في الفصل غيرهم في تعلم المفهوم.
- اتباع إحدى استراتيجيات تعديل المفاهيم الخاطئة التي أشار إليها حيدر وعبابنة مثل:

1- طريقة دورة التعلم لكاريلس وتتكون من ثلاث خطوات: جمع المعلومات، واستخلاص المفهوم، وتطبيق المفهوم.

2- طريقة خريطة المفاهيم لنوفاك، وتتكون من ثلاث خطوات هي : تقديم المفهوم، والترتيب الهرمي للمفاهيم، وتحديد العلاقات بين المفاهيم.

3- التصادم أو التعارض المفاهيمي لبوسنر وزملائه.

مع العلم بأن تعديل المفاهيم ليس سهلاً وإنما هو مسالة تأخذ وقتاً (حسن زيتون 60-80، نادر الزيود 110-111) (عبد اللطيف حيدر وعبد الله عبابنة).

نموذج تطبيقي لتدريس مفهوم الرحمة
للصف الثاني الابتدائي في التربية الإسلامية

أ- تعليم مفهوم الرحمة بالطريقة الاستقرائية حسب نموذج جانييه

الخطوة الأولى : تحديد أهداف تدريس المفهوم

ينتظر من التلميذ أن يتمكن بعد دراسة هذا المفهوم من أن:

- يعطي تعريفاً بأسلوبه الخاص للرحمة في حدود جملة واحدة.
- يعطي مثالاً للرحمة من مشاهداته اليومية.
- يعطي مثالاً مناقضاً للرحمة (القسوة) من مشاهداته.
- يميز بين أمثلة الرحمة وأمثلة القسوة والغلظة من عدة أمثلة معروضة عليه.
- يضع عنوان (الرحمة) لقصة قصيرة يتضمن محتواها لهذا المفهوم.
- يختار صفة الرحمة من عدة صفات لموقف تطبيقي من الحياة.
- يبرر اختياره لصفة الرحمة دون سواها.
- يضع عنوان (القسوة) لقصة قصيرة يتضمن محتواها هذا المفهوم.
- يوضح بأسلوبه العلاقة بين مفهومي الرحمة والقسوة.
- يضع أمام كل مثال من أمثلة مصورة معروضة عليه اسم لمفهوم المناسب (الرحمة، القسوة).
- يحدد نوع السلوك الخطأ أو الصواب فيما يتعلق بالمعاملة بالرحمة والقسوة.
- يصحح السلوكيات التي تتصل بالقسوة باقتراح ما يؤدي إلى الرحمة.
- يذكر المفاهيم المتصلة بالرحمة، مثل الرفق، اللين، العطف، المساعدة.

الخطوة الثانية : تحديد درجة تجريد المفهوم

التلاميذ في الصف الثاني الابتدائي يمرون بمرحلة العمليات الحسية، ولهذا سيكون التركيز على الأمثلة الحسية أو المتصلة بها.

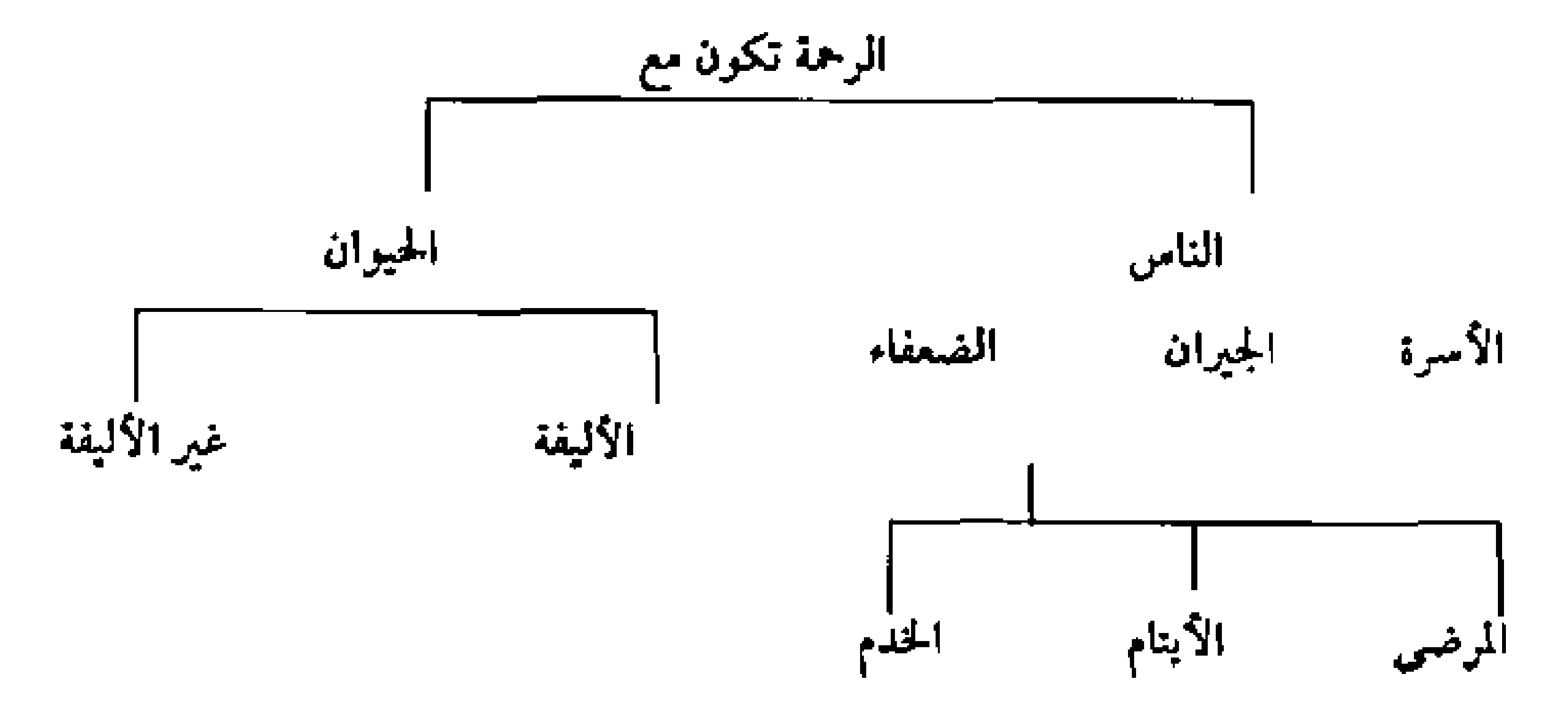
الخطوة الثالثة : تحليل مفهوم الرحمة

أ- الدلالة اللفظية لمفهوم الرحمة

يقصد بالرحمة معاملة الناس والحيوانات برفق وعطف ولين.

ب- تحديد الخصائص المميزة لمفهوم الرحمة

- تشترك جميع فئات مفهوم الرحمة في المعاملة الحسنة التي تقوم على الرفق واللين والعطف والمساعدة.
- تحديد بعض الخصائص المتغيرة للمفهوم، فالرحمة تختلف عن الرفق، وعن اللين، والعطف، والمساعدة، والمواساة.
- رسم خريطة لمفهوم الرحمة.



تحديد بعض الأمثلة الموجبة لمفهوم الرحمة

- طفل يقبل يدي أمه العجوز.
- طفل يقدم كوب الماء ليسقي أخاه الصغير.
- طفل يقدم الطعام لقطة صغيرة في المنزل.

- يمسح فوق راس أخيه الصغير.
- أم تغطي أبناءها في أثناء النوم.
- أم ترضع طفلها الصغير وتربت على كتفه.
- أب يحمل ابنه ويقبله.
- رجل يعين كفيفاً على عبور الشارع.
- طفل يداوي قطاً جريحاً.
- رجل يهتم بإبله فيوفر لها مكاناً نظيفاً لإقامتها ويقدم لها الطعام والشراب الكافي.
- يسقي الحيوان قبل ذبحه بسكين حادة يوم عيد الأضحى.
- طبيب يقدم الدواء هدية لمريضه.
- رجل يقف بسيارته ليركب معه رجل آخر كان يقف وينتظر الحافلة ليصل إلى عمله.
- طفل يقف في مكانه في الحافلة ليجلس زميلاً مريضاً ركب بعده ولم يجد مقعداً.

تحديد بعض الأمثلة السالبة للمفهوم

- طفل يضرب قطا بشدة.
- طفل يربط كلباً من عنقه بحبل ويلعب به في الشارع.
- رجل يحمّل الجمل حملاً ثقيلاً من المزرعة.
- رجل يسرع بسيارته في أماكن قية أولاد صغار.
- مدرس يضرب تلاميذه بشدة على أقل خطأ.
- أمّ تسبُّ أولادها وتشتمهم.
- أبّ يضرب ابنه ضرباً شديداً على خطأ بسيط.
- طفل يضرب إخوانه الصغار.
- طبيب يرفض استقبال مريضه لأنه (الطبيب) يريد النوم.

الخطوة الرابعة:

تحديد المتطلبات السابقة لتعلم المفهوم.

مفهوم الرحمة يتطلب أن يكون التلاميذ على معرفة بالمفاهيم الآتية:

- الرفق، اللين، العطف، المساعدة، العنف، القسوة، الغلظة، الشدة.

الخطوة الخامسة

اختبار التلاميذ في المتطلبات السابقة بالاختبار التحريري الآتي:

1- ماذا تعني كل كلمة مما يأتي:

الرفق

العطف

المساعدة

العنف

2- اكتب اسم المفهوم أمام كل مثال مما يأتي:

- قدمت إلى زميلك المريض الدواء. (   )
- عاملت أخاك الصغير بحنان. (   )
- أعنت والدك في سقي المزرعة. (   )
- ضربت الخادمة بالعصا. (   )

3- صل بين اسم المفهوم (أ) والمثال الذي يدل عليه في (ب)

(أ) اسم المفهوم	(ب) المثال
- المساعدة	- أكلت كل الحلوى حتى لا يأكل معك أخوك
- العطف	- ربطت عصفوراً وحبسته في قفص
- القسوة	- مسحت ونظفت السيارة مع والدك
	- أعطيت السائل في الشارع مصروفاً
	- ساعدت أباك المريض على الجلوس
	- اجتهدت في المذاكرة لتتفوق

- أعرت زميلك مسطرتك
- ضربت الخادمة لأنها لم تجبك
- أهديت بائع الصحف قبعة

الخطوة السادسة

اختيار أسلوب تعليم المفهوم:

عرض صور تمثل الرحمة أو مواقف لها؛ ليشاهدها التلاميذ كالصور التالية:

1- الأم تحنو على أطفالها



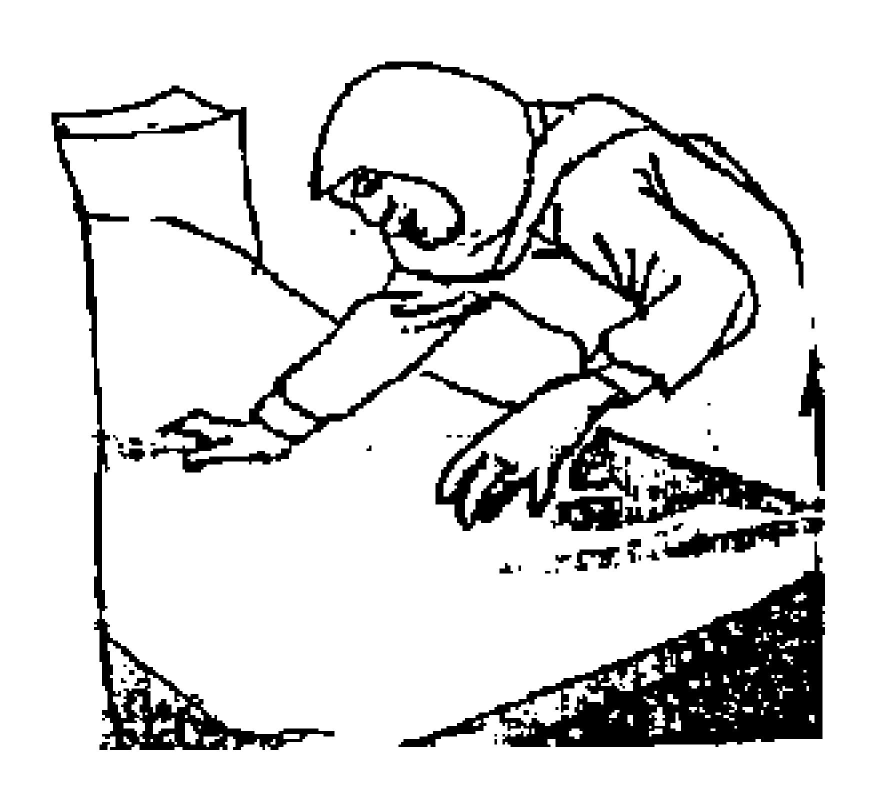
2- الكبير يساعد الصغير



3- القوي يساعد الضعيف



4- البنت تساعد أمها



1- ماذا تلاحظ في هذه الصورة؟

2- وماذا تشاهد في هذه الصورة؟

3- ماذا تشاهد في هذه الصورة؟

4- وماذا تشاهد في هذه الصورة؟

- يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى الصور المعروضة صورة صورة، ويقول لهم: ماذا تشاهدون في هذه الصورة الأولى؟ فيقول التلاميذ مثلاً الأم ترضع صغيرها، فيقول لهم: هذا الموقف يدل على الرحمة، ويتأكد المعلم من أن تلاميذه يلفظون اسم المفهوم لفظاً صحيحاً، وذلك بسؤالهم عن كل صورة تالية: ماذا تطلق على هذه الصورة؟ أو على أي شيء تدل هذه الصورة ويكرر المعلم ذلك مع كل الصور الأخرى، ويقدم التعزيز المناسب، ثم يكتب اسم المفهوم على السبورة، وبذلك يتم اكتساب التلاميذ لاسم المفهوم عن طريق الارتباط بين المثير والاستجابة.
- يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى الصورة مرة أخرى، ثم يوجه إليهم بعض الأسئلة ذات العلاقة بالصفات المميزة للرحمة مثلاً: ممن تقع الرحمة؟ من الذي نرحمه؟ أو من الذي يستحق الرحمة؟ ولماذا أطلقنا على سقي الحيوان العطشان اسم الرحمة؟ ويقدم المعلم التعزيز المناسب.
- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة على الرحمة ومعها مجموعة من الأمثلة على القسوة (لا أمثلة) في وقت واحد، وبصورة أزواج متقابلة (مثال - لا مثال) وعند عرضها يخبر المعلم تلاميذه عن المثال بأنه مثال عن الرحمة، وعن اللامثال بأنه لا مثال عن

الرحمة أي مثال عن القسوة، وبذلك يتم تعلم التمييز المتعدد من خلال مقارنة الأمثلة واللاأمثلة، كما يتم تعلم التصنيف الذي يعني اكتساب المفهوم.

- يطلب المعلم من التلاميذ تقديم أمثلة عن الرحمة وأمثلة عن القسوة من مشاهداتهم وخبراتهم.
- يقدم المعلم لتلاميذه حديثاً نبوياً عن الرحمة، ويقرؤه أمامهم، ويطلب منهم قراءته مثل حديث: (الراحمون يرحمهم الرحمن، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء).
- يطلب من أحد التلاميذ قراءة سورة الفاتحة واستخراج ما يدل على الرحمة فيها.
- يكتب على السبورة (بسم الله الرحمن الرحيم) ويطلب منهم أن ينقلوها في كراساتهم.

ملحوظة:

استخدمنا هنا تعليم المفهوم بالطريقة الاستقرائية حسب نموذج جانييه.

طريقة أخرى لتدريس مفهوم الرحمة باستخدام نموذج ميرل وتنسون:

يمكن استخدام نموذج ميرل وتنسون لتعليم مفهوم الرحمة على النحو الآتي:

- يعلن المعلم عن اسم المفهوم فيقول: درسنا اليوم عن مفهوم الرحمة ثم يكتب اسم المفهوم على السبورة.
- يعطي المعلم تعريفاً للرحمة بعبارة تصف المفهوم وتحدد صفاته المميزة والعلاقات التي تربطها.
- يعطي المعلم مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة عن الرحمة، بحيث يعرضها في أزواج متقابلة، وأن تكون متدرجة في الصعوبة، ويخبر المعلم تلاميذه بالمثال عن الرحمة، ويغير المثال بأنه مثال عن القسوة مع تبرير ذلك.
- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة عن مفهوم الرحمة بترتيب عشوائي ويطلب من التلاميذ تصنيفها إلى أمثلة تنتمي إلى المفهوم ولا أمثلة لا تنتمي إليه مع التبرير، ويقدم المعلم التعزيز المناسب.

الخطوة السابعة:

تقويم تعلم المفهوم.

يتأكد المعلم من تحقق أهداف الدرس بالأمثلة الاتية:

1- الرحمة تعني.....

2- الرحمة ضد.....

3- إذا رأيت طفلاً يعطي حلوى لطفل أصغر منه لأنه وجده يبكي، فبماذا تصف سلوكه؟

4- اذكر مثالاً عن الرحمة.

5- اذكر مثالاً عن القسوة.

6- الذي يتصف بالرحمة ماذا يكون جزاؤه؟

7- الرحمة والقسوة وضح العلاقة التي تربطهما؟

8- كان الرسول ﷺ يحمل الحسن والحسين (رضي الله عنهما) فوق ظهره ويقول نعم الجمل جملكما، بماذا تصف رسول الله ﷺ في هذا الموقف؟

9- كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يمشي ليلاً في المدينة فسمع أطفالاً يصيحون من الجوع فحمل إليهم الدقيق وصنع لهم الطعام ولم يرحل حتى ضحكوا بعدما أكلوا وشبعوا، فماذا تسمي سلوك عمر رضي الله عنه؟

10- دخلت امرأة النار في هرة حبستها لا هي أطعمتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض، بماذا تصف هذه المرأة؟

11- ماذا تفعل في المواقف الآتية:

أ- رأيت عجوزاً يحمل في يده كيس طحين كبير؟

ب- وجدت طفلاً يبكي ويبحث عن أمه؟

ج- ركبت الحافلة وجلست، وركب بعدك طفل مريض ولم يجد مكاناً ليجلس فيه؟

د- ذهبت إلى المنزل فوجدت أخاك الصغير قد مزق دفترك؟

الخطو الثامنة

معالجة أخطاء تعلم التلاميذ للمفهوم

من خلال طرح الأسئلة السابقة وإجابة التلاميذ عليها يكتشف المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ في مفهوم الرحمة ويمكن أن يطرح أسئلة أخرى توضح له هذه الأخطاء مثل:

- معك طعام يزيد عن حاجتك وطرق بابك سائل فقير يسألك الطعام، ودخلت عليك قطتك الصغيرة الجميلة، فمن تعطيه الطعام الزائد؟

كنت تركب مع والدك السيارة في طريق عودتك من المدرسة ووجدت رجلاً كبير السن على الرصيف ينتظر سيارة أجرة ليعود إلى منزله، ولاحظت أن الطريق خال من السيارات فماذا تفعل؟

- مرضت خادمتك مرضاً شديداً، وأنت تريدها أن تحمل أدواتك في المنزل لتنقلها من مكان إلى مكان، فرفضت، فماذا تفعل معها؟

مراجع الفصل الثاني

أولاً: المراجع العربية

1- إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984.

2- أحمد أبو زيد: حضارة اللغة، عالم الفكر، المجلد الثاني ع1، 1971، ص17- 22.

3- أحمد بلقيس: توفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان 1402هـ 1982م.

4- أحمد حامد صالح الخطيب، المفاهيم وطرائق تعليمها، سلطنة عُمان، رسالة التربية، العدد السادس 1988.

5- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية: أهميتها مصادرها، ووسائل تنميتها، الكويت، عالم المعرفة، 1996م.

6- أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، د3، القاهرة، عالم الكتب، 1991م.

7- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، 1979م.

8- جمال الدين محمد حسن الحمدي: نمو المفاهيم العلمية في مجال الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني العلمي من المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، تربية الأزهر 1984.

9- جوديث جرين: التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحيم جبر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب 1992.

10- حسن حسين زيتون: مقدمة في تدريس العلوم، طنطا، مكتبة فلمنج 1984.

11- حسن مرضي حسن: اللغة والتفكير، بيروت: دار الفكر 1994.

12- حسين سليمان فورة: تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، القاهرة: دار المعارف 1969.

13- حياة بنت عبد الأمير بن علي الفري: أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي، مفاهيم التربية الإسلامية، جامعة السلطان قابوس 1416هـ- 1995م.

14- دينس تشايلد: علم النفس والمعلم، ترجمة: الدكتور عبد الحليم محمود السيد وآخرون، هولت سوندرز.

15- زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية 1991.

16- زين محمد شحاتة: المفاهيم الدينية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم محتوى المناهج الحالية في ضوئها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا 1985.

17- سامي عياد حنا وزميله: كيف أعلم القراءة للمبتدئين، البحرين: دار الحكمة.

18- سيرجيو سبين: التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، القاهرة: دار الفكر العربي 1991.

19- عبد الرحمن جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

20- عبد الرحمن عيسوس: النمو الروحي والخلقي، الإسكندرية 1980.

21- عبد الرحمن محمد عوض: المفاهيم والمبادئ الأساسية في الكيمياء لطلاب المدرسة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه، تربية الأزهر 1984.

22- عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، القاهرة: دار الإصلاح للطبع والنشر 1983.

23- عبد العزيز القوصي وآخرون: اللغة والفكر، القاهرة: المطبعة الأميرية، 1946م.

24- عبد العزيز عبد الجيد: اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، القاهرة: دار المعارف.

25- عبد الكريم الخلايلة: تطور لغة الطفل، عمّان، دار الفكر 1990.

26- عبد اللطيف الفارابي: معجم علوم التربية، دار الخطابي 1994.

27- عبد اللطيف حيدر، عبد الله عبابنه: نمو المفاهيم العلمانية والرياضية عند الأطفال، دبي: دار القلم 1996.

28- عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفس، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض: 1980.

29- عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1993م.

30- علي أحمد مدكور: تدريس متون اللغة العربية، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع 1991م.

31- فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي جـ4.

32- فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، علي مدكور: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر 1980.

33- كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي، القاهرة: دار غريب للطباعة.

34- محمد رياض عبد الخالق: دراسة نفسية للمفاهيم الدينية عن الأطفال، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المنيا، يوليو 1988. العدد الأول، المجلد الثاني.

35- محمد عبد المجيد حزين: أثر المدخل الوظيفي في تنمية بعض مفاهيم النشاط البشري لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، رسالة ماجستير، تربية عين شمس 1979.

36- محمد العبد: المنطوقة واللغة المكتوبة (بحث في النظرية) ط1، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع 1990م.

37- محمد كشاسن: لغة البحث العلمي وأثرها في النقل المعرفي، مجلة الفكر العربي، العدد 84، بيروت: 1996.

38- محمد متولي قنديل: تقويم ألعاب الأطفال، رسالة دكتوراة غير منشورة، تربية طنطا 1983.

39- محمود أحمد السيد: علم النفس اللغوي، دمشق: مطبعة الاتحاد 1993.

40- ميرل وتنسون: تدريس المفاهيم، ترجمة: محمد حمد عقيل الطيطي، الأردن: دار الأمل 1993.

41- نادر فهمي الزيود وآخرون: التعلم والتعليم الصفي، عمّان: دار الفكر 1989.

42- نايف خرما: أضـواء علـى الدراسـات اللغويـة المعـاصرة، سلسـلة عـالم المعرفـة، الكويت: 1978.

43- وليام ليدون، م. لوريتا: تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصرياً، ترجمـة: عبـد الغفار الدمياطي، فاروق إبراهيم، جامعة الملك سعود، ط1، 1410هـ- 1990م.

44- يوسف قطامي: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمّان، دار الشروق 1989.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Allwxight, Richard: Language Learning Through Communication, In (Brumpit. C. J. the Communicative approach to Language Teaching Fifth impression, Hong Kong, Oxford University press, ed, 1985).

2- Bruce L. Pearson. Introduction to in concepts. New York, Alfred A. Knory 1977.

3- Carroll, John B.,: Language and thought. Prentice-Hall Inc. 1964.

- Psycholinguistics and the Teaching of reading, In (susannapflum-Connor) Aspects of reading, New York, Mcc than, publishing Corporation, ed, 1978.

- Culture, Language and personality California, 1960.

4-Edythe Margolin: Young Children: Their Curriculum and Learning Procession. New York, Maconllanpublishing co., Inc. 1976.

5- Petty, Walten T. & Julie Janson: Developing Children's Language, U.S.A., Allyn bacon Inc, 1980.

6- Philip L. Peterson: Concepts and Language. Paris, Mouton & Co. B. V. Publisher, 1973.

7- Ruth Gairns & Stuart Redman. Warring With Words. Cambridge University Press, 1993.

الفصل الثالث

النشاط التربوي وتدريس المفاهيم اللغوية

مقدمة:

تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال من الأمور المهمة في هذا العصر الذي نعيش فيه؛ نظراً لما يتميز به من تقدم علمي تكنولوجي؛ وللثورات المعرفية والمعلوماتية والاتصالية والإعلامية؛ ولتعقد المجتمعات، وتطلعها إلى إعداد إنسان لديه القدرة على التكيف، والتواؤم مع المتغيرات، ويستطيع انتقاء الأسلوب المناسب، الذي يتفق مع ثقافته، وأخلاقه، وقيمه، ودينه.

ولا شك في أن أهمية مرحلة رياض الأطفال ليست محل جدال، ولا يختلف اثنان على ما لها من أهمية، فالطفل هدية من الله عز وجل، ونعمة أنعمها المولى تبارك وتعالى على الوالدين، ومن هنا فلم يعد الطفل الألعوبة او المزعج كما كانت تنظر إليه طبقة النبلاء في نهاية القرن السابع عشر، ولا هو المخلوق المطلخ بالذنب والخطيئة الأولى، كما كان ينظر إليه المتزمتون في ذلك القرن من الزمان، بل أصبحت النظرة إليه مغايرة تماماً.

ولقد ازدادت أهمية مرحلة رياض الأطفال في العصر الحالي ازدياداً أدى إلى التفات المهتمين والمسؤولين إليها، وعقد العزم على إعطائها حقها من العناية؛ لتعويد الطفل السلوكيات المرغوبة؛ ولإعداده للتفوق الدراسي في المدرسة الإلزامية.

ولا يمكن إعداد الطفل إعداداً جيداً للحياة إلا من خلال اللغة ومفاهيمها، فاللغة لا تعبر فقط عن الأفكار، بل تشكل الأفكار؛ لأنها نظام دقيق يتطلب الإحاطة بالعديد من المفاهيم والمهارات والمعارف (44 : 156 - 157)، كما أنها وسيلة الطفل لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها، وبها يؤثر على الآخرين، ويستثير عواطفهم كما يؤثر في عقولهم، (22:153).

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت واقع مرحلة رياض الأطفال، وأبرزت الحاجة إلى تحديد المفاهيم المناسبة لطفل هذه المرحلة، وإلى استخدام أساليب وطرق تدريس متنوعة، ونشاطات تربوية مختلفة؛ لتنمية هذه المفاهيم، ومن بين هذه الدراسات: دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1986) ودراسة المجلس العربي للطفولة والتنمية (1989) ودراسة فرماوي محمد (1990) ودراسة ماجدة عباس وفرماوي محمد (1991) ودراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1996) حيث أوضحت هذه الدراسات والبحوث جملة من المؤشرات المهمة في هذا المجال، منها: قلة الاهتمام بتحديد المفاهيم المتضمنة بمناهج وبرامج مرحلة الروضة في نطاق البلاد العربية، وعدم وضوح هذه المفاهيم، وقلة ترابط المفاهيم وتسلسلها في المجالات اللغوية والرياضية والعلمية وغيرها، المتضمنة في هذه المناهج والبرامج.

كما قام كل من فرماوي محمد وعبد الرحيم سلامة وسمير يونس (1999) (62) بدراسة تهدف إلى تحديد المفاهيم الدينية والاجتماعية واللغوية والعلمية والرياضية والفنية والحركية المناسبة لطفل الروضة، وتنمية بعضها باستخدام حل المشكلات، وأوصوا بتجريب بعض الأساليب والأنشطة المختلفة؛ لمعرفة أثرها في تنمية المفاهيم السابقة لدى أطفال الرياض.

وتعد النشاطات التربوية ذات أهمية كبرى في تنمية المفاهيم عامة، والمفاهيم اللغوية بخاصة حيث يؤكد بياجيه (Piaget) على أن المعلمين إذا أرادوا لأطفالهم أن يكتسبوا المفاهيم بعمق، فلا بد أن يتيحوا لهم الفرصة لممارسة الأنشطة المتنوعة التي تتيح لهم اكتشاف المفاهيم بأنفسهم (50: 110).

والنشاطات التربوية التي تسهم بدور فعال في تنمية المفاهيم اللغوية للأطفال متنوعة ومتعددة، فهي تشمل الألعاب التربوية، والقصة، والأناشيد والمحفوظات، والنشاط التمثيلي، والنشاط المسرحي، والرحلات، وهذه النشاطات تؤدي إلى ممارسة الأطفال أثناء تعلم المفاهيم اللغوية لنشاطات أخرى، وهي : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

فالاستماع نشاط أساس من نشاطات الاتصال، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية، والكلام نشاط اساس من نشاطات الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي.

والقراءة نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة، كما أن الكتابة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. (22: 185– 189).

من خلال العرض السابق لأهمية مرحلة رياض الأطفال، وضرورة تعليم المفاهيم اللغوية لأطفال هذه المرحلة، وأهمية النشاطات التربوية لتعليم هؤلاء الأطفال المفاهيم اللغوية، فإن المؤلف سيعرض بحثه هذا، في ضوء ما توافر له من أدبيات تربوية، ودراسات سابقة من خلال المحاور الثلاثة التالية:

المحور الأول: رياض الأطفال.

المحور الثاني: المفاهيم اللغوية.

المحور الثالث: النشاطات التربوية ودورها في تنمية المفاهيم اللغوية لأطفال الروضة.

وسوف تعرض بعد كل نشاط من النشاطات التربوية المفاهيم اللغوية التي يمكن تنميتها من خلاله، ثم نختم بأهم التوصيات والمقترحات.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: رياض الأطفال.

الاهتمام بالطفولة اهتمام بحاضر الأمة ومستقبلها، ولذا فإعداد الأطفال وتربيتهم هو المواجهة الضرورية لتحديات المستقبل، حيث أن الطفل هو رجل المستقبل الذي يجب أن يكون مواطناً صالحاً، متشرباً لقيم وعادات المجتمع العربي، كما أن دراسة الطفولة والاهتمام بها تعتبر من المعايير المهمة التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره.

وتمثل مرحلة رياض الأطفال وسطاً خصباً لنمو المفاهيم والمهارات اللغوية، التي تسهم بشكل كبير في نمو العديد من المفاهيم المختلفة اللازمة للنمو الشامل والمتكامل للطفل، ومن هنا يطلق على هذه المرحلة العصر الذهبي للغة في حياة الطفل، حيث أن تكوين المهارات والمفاهيم والاستعدادات اللغوية المبكرة، يساعد الطفل في تكوين كفاءته اللغوية في مراحل التعليم التالية، ومن ثم تتضح أهمية مساعدة الأطفال في تنمية وتطوير لغتهم، وهذا يستلزم بدوره ضرورة قيام المعنيين بتخطيط وتصميم برامج غنية بالمهارات والمفاهيم والنشاطات، التي تهدف إلى تحقيق النمو في هذا المجال. (80: 95).

ولما كان الاهتمام بـالطفل في مرحلـة ريـاض الأطفـال اهتمامـاً بتنميـة الإنسـان، واتجاهاً واعياً نحو التنمية الشاملة للمجتمع، فإنه بدون الاهتمام بـهذه المرحلـة، لا يمكـن إعداد كوادر بشرية تحمل لواء التنمية والتقدم للمجتمع؛ ليأخذ مكانته بين الدول المتقدمة في عصر المعلوماتية. (16: 66).

والمتتبع للطفولة بعامة، ورياض الأطفال بخاصة، يلاحظ اهتماماً عالمياً ومحلياً بتربية الطفل، حيث عقدت المنتديات والمؤتمـرات الـتي عنيـت بجوانـب عـدة للطفولـة، فعلـى الصعيد العالمي، عقد المنتدى العالمي للتربية، مؤكداً وجوب التزام العالم برعايـة الطفولـة المبكرة وتنميتها، وعلى المستوى المحلي عقد المؤتمر القومي للموهوبين، الذي عني بدراسـة القدرات العليا للأطفال، وآليات تحديد الموهوبين واكتشافهم ورعايتهم. (14: 55).

وقد عقـد في جامعـة الأزهـر المؤتمـر الـدولي للطفولـة في الإسـلام (1990) (26: 261) والذي أوصي بضرورة تخطيط المزيد من البرامج، التي تناسب سـن الأطفـال الصغـار، وتحديـد المفاهيم اللازم إكسابها إياهم، في ضوء ما جاء في القرآن الكريم والسنة المطـهرة وسـير السـلف الصالح، وضرورة استخدام الأنشطة والطرق والوسائل التعليمية المختلفة، لتنمية هذه المفاهيم.

هذا وقد أوصت دراسة كل من : حسن شحاتة (1989) (17) وعواطف إبراهيـم (1994) (51) وليلى دويغر ومحمد متولي قنديـل (1994) (65) وفاطمـة حنفـي (1995) (58) بضرورة مراعاة خصائص نمـو الطفـل النفسـية عنـد بنـاء الـبرامج الخاصـة بـهم، واستخدام اللغة اسـتخداماً وظيفيـاً في ريـاض الأطفـال، والاهتمـام بالمفـاهيم اللغويـة، والدينية، والاجتماعية، والعلمية ، والخاصة بهم، تعليماً وتنمية.

وسوف نناقش من خلال هذا المحور، مفهوم رياض الأطفال وضـرورة الاهتمـام بها، وأهداف هذه المرحلة، وخصائص النمو اللغـوي لطفـل الروضـة، وأهـداف تعليـم المفاهيم اللغوية بالروضة، وفيما يلي تفصيل ذلك.

رياض الأطفال وضرورة الاهتمام بها:

رياض الأطفال: (83: 136- 137) مؤسـسة تربوية تنموية، يفترض فيها أن تنشـئ الطفل وتكسبه فـن الحيـاة، باعتبـار أن دورهـا امتـداد لـدور المـنزل، وإعـداد للمدرسـة النظامية، حيث توفر له الرعاية الصحية، وتحقق مطـالب نمـوه، وتشـبع حاجاتـه بطريقـة

سوية، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة، فيكشف ذاته، ويعرف قدراته، ويعمل على تنميتها ، ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته، ومع مجتمعه:

ومن أهم العوامل التي تدفع إلى الاهتمام برياض الأطفال:

- التحديات المستقبلية الكبيرة، التي أساسها استثمار كافة الموارد البشرية بجميع مدخلاتها.
- التعليم هو المدخل الرئيس لتحديات قرن جديد، ومن هنا فتنشئة الطفولة على أسس علمية وتربوية يشكل عاملاً مهما في استشراف المستقبل، مما يدفع إلى الاهتمام برياض الأطفال، والعملية التربوية فيها.
- ارتفاع نسبة الأمية في مصر يشكل خطورة، ومن هنا فمجابهة هذه المشكلة لا يكون من القمة وحدها.
- الطفل المصري لو أتيح له المناخ المناسب لأصبح من أكثر أطفال العالم فاعلية واستثماراً لقدرته.

السمات الخاصة بطفل الروضة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال أسرع مرحلة نمو لغوي تحصيلا وتعبيراً وفهماً، ويتجه التعبير اللغوي فيها نحو الوضوح والدقة والفهم، ويتحسن النطق، ويختفي الكلام الطفولي، ويزداد فهم كلام الآخرين، حيث تبدأ قدرة الطفل على فهم معنى الكلام والحوار مبكرة جداً، وهو لذلك يستطيع أن يفهم لغة الأفراد المحيطين به قبل يعبر عما يدور بخلده تعبيراً لغوياً صحيحاً. (37: 172).

وبناء على ذلك يرى كل من محمد رفقي عيسى (1987) (68: 114- 116) ويوسف قطامي (2007) (87: 61) وعواطف إبراهيم (1995) (21: 52-23) وبلقيس إسماعيل الداغستاني (2004) (10: 50-51) أن أطفال الروضة يتسمون بعدد من السمات التي تميزهم عن غيرهم منها:

- المهارة في استخدام اللغة، فكثير منهم يحبون الكلام، وخصوصاً أمام المجموعات.
- الميل إلى التعبير عن مشاعرهم بحرية، وقد يندمجون في نوبات انفعالية من الغضب أو البكاء.

- التمسك بما لديهم من قواعد لغوية قد يشوبها التعميم الزائد، أو عدم القدرة على التمييز بين المفردات القياسية والمفردات الشاذة.
- ارتفاع مستوى الابتكارية والخيال لديهم، مما يجعلهم يميلون إلى إظهار هذه القدرات من خلال اللعب وحكاية القصص، وربما الرسم أيضاً.
- الحاجة إلى التفاعل المستمر معهم، بإظهار الاهتمام بأمورهم، وإعطائهم فرصة الاكتشاف، وتشجيعهم على الاستقلالية والإنجاز مع منهجهم الحب والرعاية.

ويتطلب مراعاة السمات السابقة ما يلي: (76: 23).

- تشجيع الأطفال على الكلام بحرية، والتعبير عما لديهم من أفكار ومشاعر وقصص وأحداث، والاستماع إليهم بجدية، وتهيئة المواقف التعليمية التي تساعدهم على التحدث.
- الاهتمام بتربية خيال الأطفال، والانتقال بهم تدريجياً من المغالاة إلى الواقع برفق، ويمكن للمعلمة اللجوء إلى القصص المفتوحة لتشجيع خيالهم وابتكاريتهم.
- إحاطة الأطفال بجو من الحب والحنان والعطف والتقدير؛ لإعطائهم الفرصة للتعبير الحر، والطلاقة اللغوية، والتعبير عن مشاعرهم بحرية وصراحة.
- معاملة الأطفال بمساواة تامة، وعدم إغراق بعضهم بالمديح، وإهمال الآخرين، لأن ذلك يصيبهم بالانطواء أو يدفعهم إلى العدوانية.

أهداف مرحلة رياض الأطفال:

يعد اكتساب الأطفال في مرحلة الرياض للأسس والمهارات والمفاهيم التي تمكنهم للخروج إلى البيئة، والتفاعل مع محدداتها، واكتشاف عناصرها، وتكوين بيئة معرفية تساعدهم على التوافق الاجتماعي والانفعالي من الأهداف المهمة المطلوبة لهم. (86: 72) (66: 16).

وبناء على ذلك فإن مرحلة رياض الأطفال تهدف إلى مساعدة الأطفال على: (29: 125-134) (36: 28) (80: 99-100).

1. غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الدينية في نفوسهم.
2. تقوية الاعتزاز بالعروبة والوطن والأمة، والذاتية الثقافية والحضارية.

3. اكتساب المفاهيم والمهارات لكل من اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم والموسيقى، والتربية الحركية، والصحة العامة، والنواحي الاجتماعية.
4. تعويدهم على الطلاقة اللغوية، والمناقشة، وطرح الأسئلة، والإنصات.
5. تنشئتهم على قيم العمل والإنتاج والإتقان وممارساتها.
6. غرس ممارسات الحفاظ على البيئة، واتجاهاتها وقيمها، وتنميتها، واستثمار مواردها.
7. تلبية حاجاتهم للنشاط والاكتشاف وحب الاستطلاع، التي تساعدهم على النمو والتطور الكامل لأقصى طاقاتهم وقدراتهم.
8. إكسابهم النظام والعادات السليمة، والتعاون الاجتماعي، والثقة في النفس، وضبطها.
9. تعزيز اتجاهات التعلم الذاتي ومهاراته لديهم، وصولاً إلى مجتمع دائم التعلم.
10. إقناعهم في حدود قدراتهم، ومفاهيمهم، وإمكاناتهم اللغوية والفكرية.
11. توضيح المفاهيم لهم، وغرس حب الكلمة المقروءة والمكتوبة في نفوسهم.
12. زيادة الثروة اللغوية في أحاديثهم الحرة، ومحاوراتهم، وأسئلتهم، وإنشادهم الأناشيد، وسردهم القصص وأخبار اليوم.
13. تطوير شعورهم بالأساليب اللغوية الجميلة، والكلام الجميل الهادئ.
14. تشجيعهم على استعمال الكتب، وتصفح أوراق قصصه، والتأمل في صورها.
15. إتاحة الفرص والتدريبات الكافية؛ لتكوين مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة بصورة منظمة لديهم.
16. تنمية العضلات الدقيقة، واستخدامها بدقة في الأنشطة التعليمية كالقص واللصق.
17. تعويدهم على الاستخدام الصحيح والسليم لمختلف الآلات والأدوات في بيئتهم التعليمية.
18. تدريبهم على رسم الخطوط الأفقية والعمودية، والأقواس، والمنحنيات والدوائر، والأشكال الهندسية، وتلوينها؛ لتحقيق التناسق البصري واليدوي، ودقة الأنامل في اكتساب مهارات الاستعداد للكتابة.

هذه هي الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال، أما تعليم المفاهيم اللغوية فيها فيهدف إلى: (76: 51-52) (37: 137) تنمية مهاراتهم في الإصغاء، والنطق والتعبير والقراءة والكتابة وزيادة حصيلتهم اللغوية، وتنمية قدراتهم على التفكير، وتكوين الاستعداد للقراءة والكتابة، وتهيئتهم للمراحل التعليمية التالية، وإعطاءهم الفرصة للنماء المتزايد من خلال ما يتقنونه من مهارات لغوية، وإرساء الترميز لدلالة المفاهيم المعرفية الأساسية للعمليات الفكرية،والتي تمهد للنمو المعرفي واكتساب الخبرات المنوعة.

ويمكن تفصيل هذه الأهداف فيما يأتي:

1. تنمية قدرة الطفل على الاستماع الجيد، ويشمل:
- التمييز بين الأصوات المرتفعة والأصوات المنخفضة.
- التمييز بين الأصوات السريعة والأصوات البطيئة.
- ترديد الكلمات التي يسمعها بدقة.
- تنفيذ التعليمات الشفوية.
- الإجابة عن الأسئلة المتنوعة المطروحة عن قطعة مسموعة.
- الاستجابة للإيقاع الموسيقي شعرا ونثرا.

2. تنمية قدرة الطفل على النطق الصحيح الواضح، ويشمل:
- إخراج الحروف من مخارجها، وبخاصة الجيم، والضاد، والراء، والشين، والقاف.
- النطق بصوت مناسب.
- مراعاة صفات الحروف من تفخيم وترقيق وغير ذلك.
- الوقف بالسكون عند انتهاء الجملة.
- النطق بجملة قصيرة مكتملة المعنى.
- تجنب التردد والتلعثم والخوف.
- النطق بصوت معبر عن المعنى (التنغيم).
- النطق الواضح الصحيح.

3. زيادة حصيلة الطفل اللغوية، وتشمل:

- الإلمام بعدد مناسب من المفاهيم والمفردات الجديدة.
- استخدام هذه المفاهيم والمفردات في تسمية الأشياء المحيطة به.
- استخدام مفاهيم ومفردات جديدة في وصف الموضوعات والأشياء.
- وصف الأحاسيس والمشاعر.
- استخدام هذه المفاهيم والمفردات في جمل من تعبيره.
- تحديد الفروق بين المفاهيم والكلمات التي تعلمها.

2. تنمية قدرة الطفل على التعبير عن نفسه، وتشمل:

- تمكينه من التعبير عما في خياله.
- تمكينه من التعبير عن أفكاره.
- تمكينه من التعبير عن مشكلاته، ورؤيته في حلها.
- التعبير بصوت معبر عن الموقف والحاجات الشخصية.

3. تكوين الاستعداد للقراءة، ويشمل:

- تنمية قدرته على الإدراك البصري.
- إدراك الاختلاف والائتلاف في الصور والألوان والأشياء والجمل والكلمات والحروف.
- إكسابه القدرة على قراءة جملة بسيطة.
- تكوين الميل للقراءة، وحب الكتاب، والمحافظة عليه.

4. تكوين الاستعداد للكتابة، ويشمل:

- تنمية قدرته على تمييز الاتجاهات.
- التدريب على رسم الخطوط أفقية وعمودية، ومنحنية، ومتعامدة.
- رسم النقطة.
- كتابة الكلمات.
- كتابة الحروف.

خصائص النمو اللغوي لطفل الروضة:

لغة الأطفال في الروضة لها عدد من الخصائص، منها أنها: (37: 172).

1. تتعلق بالمحسات لا بالمجردات.
2. تتركز حول الطفل نفسه.
3. تتسم بالبساطة، وعدم الدقة والتحديد في المطلوب.
4. تميز الطفولة، فللطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام، فلا يمكن الفصل بين النمو العقلي والنمو اللغوي للطفل.

ولكي تنمو لغة الطفل نمواً سليماً في هذه المرحلة فإنها تتأثر بالجنس، والذكاء، وكثرة الخبرات وتنوعها، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، والعوامل الجسمية، وسلامة جهاز الكلام أو اضطرابه، وكفاءة الحواس، مثل السمع (25: 91- 92).

ومن هنا يرى كل من محمد موسى ووفاء سلامة (2004) (74: 103) أن البرنامج اللغوي في رياض الأطفال ينبغي أن يهدف إلى تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال، وإكسابهم الثروة اللغوية، وتكوين عادات لغوية سليمة في الاستماع والتحدث؛ ولكي تتحقق هذه الأهداف يجب تزويد الطفل بخبرات متنوعة، تؤدي إلى تنمية مفرداته ومفاهيمه، وتزويده بخبرات لغوية من خلال أنشطة وألعاب، ومواقف لغوية، كما يجب أن يركز تعليم الأطفال في الرياض على تنمية مهارات الاستماع والتحدث والتهيئة للقراءة والكتابة.

ويؤكد شحاته محروس وشاكر عبد العظيم (2005) (37: 173) على أن الخبرات اللغوية في رياض الأطفال ينبغي أن تركز على:

- تدريب الطفل على الإصغاء الجيد.
- تدريب الطفل على النطق الواضح الصحيح.
- زيادة حصيلة الطفل اللغوية.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير عما يجول في نفسه من عواطف وأفكار وخيال.
- تدريب الطفل على سرد الحوادث بتسلسل صحيح.
- إعداد الطفل للقراءة.
- إعداد الطفل للكتابة.

ويلاحظ أن هذه الأهداف تعتمد كلها على القدرة على استخدام المفاهيم اللغوية وتراكيبها.

وهذا يدفع إلى القول: (76: 55) إن النمو السليم للطفل لغوياً، وعلمياً، واجتماعياً ، ونفسياً، وصحياً، يستدعي استعمال الأشياء والخامات التي يتفق مع حاجات الطفل الطبيعية، واستخدام القصص والمسرحيات والأناشيد وغيرها من الأشياء المحببة إلى نفسه في تعليم المفاهيم اللغوية، واتخاذ النشاط - وبخاصة الحركي - مدخلا إلى تعليم الطفل، وإثراء أنواع النمو المختلفة لديه، ويأتي على رأس النشاط الحركي اللعب، باعتباره أداة مشوقة تؤدي إلى بذل الجهد والاستمرار في ممارسة الخبرة.

المحور الثاني: المفاهيم اللغوية:

تعد المفاهيم اللغوية اللبنة الأساسية في تعليم اللغة وتعلمها، ومن هنا فإن التركيز عليها يسهم في فهم المادة العلمية فهما سليما وواضحاً، كما يساعد على فهم الرموز والمصطلحات، والتميز بينها، وتصنيفها عند تشابهها، واستخدامها استخداماً سليماً في الحياة العملية.

وقد أكد التربويون على ضرورة تعليم المفاهيم اللغوية، جنباً إلى جنب مع التعميمات والنظريات أو المبادئ بدلاً من الاعتماد على الحقائق والمعلومات، وحفظها واسترجاعها من جانب المتعلمين، حيث تقلل المفاهيم من ضرورة إعادة التعلم (15: 21) ولذا ينبغي أن تتحول المفاهيم اللغوية إلى سلوك واقعي؛ لأنها ليست منعزلة عن الحياة الواقعية التي يعيشها الأطفال، فهي تساعدهم على فهم أنفسهم، وفهم زملائهم، وفهم المجتمع من حولهم فهما جيداً وسليماً.

وتقوم فكرة مدخل المفاهيم في التعليم على أساس أن الحقائق والمعارف قد ازدادت بشكل يصعب على المنهج الدراسي احتواؤها، وبالتالي ينبغي علينا أن نسعى إلى تعليم المفاهيم اللغوية التي تمثل الخصائص المشتركة بين العديد من المعارف والمواقف (81: 108).

وسوف نتناول في هذا المحور المفاهيم اللغوية، وخصائصها، وأهمية تعليمها، وأسس تعلميها، وكيفية تكوينها، وتنظيمات المناهج في ضوئها، وطرق تقويمها، وفيما يلي تفصيل لذلك.

المفاهيم اللغوية:

المفاهيم: عرف المفهوم في مقاييس اللغة وفي الصحاح بأنه: العلم، ويقال: تفهم الكلام إذا فهمه شيئاً بعد شيء، إلا إنه يتعلق بالمعاني لا بالذوات، فيقال فهمت الكلام، وعرفت الرجل لا فهمته.

والمفاهيم في حقيقتها معان للأفكار التي أدركها العقل، وتصور لها واقعاً محسوساً، أو مدركاً في الذهن، وقد يعبر عنها بكلمة مفردة أو بتركيب (39: 137)، كما أنها (9: 12) وصف لأشياء، أو مواقف، أو مدركات عقلية، لها خصائص مشتركة، تميزها عن غيرها، أو هي وصف لشيء مفرد، أو ذات واحدة تنفرد عن غيرها.

ويرى شاكر عبد العظيم (35: 57) أن المفهوم: مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء، والأحداث والبيئة، من خلال التنظيم العقلي أو الذهني، والتي يربط بها الفرد المثيرات السابقة بالأشياء في البيئة.

ويعرفه الديب بأنه (59: 83) بناء عقلي ينتج عنه معرفة المتعلم للعلاقات الموجودة بين مجموعة من المعطيات.

ويعرفه Husen, Torsten, Neville, (1995) (99) بأنه فكرة مجردة تشير إلى العلاقة المشتركة بين المواقف والأحداث والأشياء، وأن هذه العلاقة هي الصفة المشتركة التي تجمع بين هذه الأشياء، أو المواقف، أو الأحداث، ويعبر عنها برمز أو رموز لغوية.

ونرى أن المفاهيم اللغوية وصف للأشياء أو المواقف أو الأحداث أو البيئة التي تجمع بينها صفة أو صفات مشتركة، ويعبر عنها برمز، أو رموز لغوية.

وقد يكون المفهوم اللغوي فكرة مجردة أو معنى عاماً، وقد يكون عملية عقلية، وقد يكون ناتجاً للعملية العقلية.

فالمفهوم اللغوي كفكرة مجردة معممة، أو معنى عام يعبر عن مجموعة من الخصائص والصفات التي يمكن انطباقها على عدد لا متناه من عناصر جنس معين، أي العناصر أو الأفراد الذين تنطبق عليهم صفات مشتركة، فمفهوم قط مثلاً يشير إلى أية مفردة من نفس الجنس، فهو يشير إلى اية قطة باعتبارها ممثلة للنوع، كما يشير إلى القطط عامة، ولذا فالمفهوم اللغوي بالمعنى العام المجرد يعني انطباقه على كل أفراد النوع، والتجريد فيه مشتق من عملية استقراء واستقصاء واسعة لكل الخصائص المشتركة، وقد تكون تلك

المتغيرات أشياء أو أحداثاً أو أشخاصاً، ونحن نعبر عن تلك المفاهيم باللغة في شكل مفردات وكلمات، أو في شكل صيغ لقضية تجمع عدة كلمات، وهي التراكيب اللغوية المعقدة.

أما المفهوم اللغوي بوصفه عملية عقلية، فهو الذي يتم عن طريقه تحديد مجموعة من الصفات، أو السمات، أو الحقائق المشتركة، وتعميم عدد من الملاحظات، ذات علاقة بمجموعة الأشياء، وتنظيم معلومات حول صفات شيء، أو معرفة العلاقة بين قسمين أو أكثر من هذه الأشياء.

أما من حيث كونه ناتجاً للعملية العقلية، فهو الاسم، أو الرمز الذي يعطى لمجموعة الصفات أو الخصائص المشتركة، أو الملاحظات أو مجموعة المعلومات المنظمة. (25).

سمات المفهوم اللغوي:

يتسم المفهوم اللغوي بعدد من السمات : (49: 85-87)

1. يعتمد على الخبرات السابقة للأطفال.
2. تكون المفاهيم اللغوية في البداية غير واضحة تماماً لدى الأطفال، ثم تأخذ في الوضوح.
3. أنها أدوات الفكر والتفكير الرئيسة.
4. تساعد على التحكم في الأشياء.
5. بعضها جيد التحديد، وبعضها سيء التحديد.
6. تتولد المفاهيم اللغوية بالخبرة، وبدونها تكون ناقصة.
7. تقوم رياض الأطفال بدور مهم في تشكيل المفاهيم اللغوية لدى الأطفال.
8. ينمو العلم بنمو المفاهيم اللغوية.
9. المفهوم في محتواه هو مجموعة خصائص أو صفات مجردة عن الواقع.
10. يشير المفهوم إلى الصنف العام الذي ينتمي إليه الأفراد.

وهناك فروق بين المفهوم والحقيقة يمكن توضيحها من خلال الخصائص الثلاث التالية (75: 14).

1. التميز: أي أن المفهوم تصنيف للأشياء والمواقف، ويتم التمييز بينـها وفقـاً لعنـاصر مشتركة، وبذلك يكون المفهوم أكثر إمكانية في تلخيص المعارف والخبرات الإنسانية.
2. التعميم: فالمفهوم لا ينطبق على شيء أو موقف واحد - كما هو الحال في الحقيقة - بل يطلق على مجموعة من الأشياء والمواقف، وبذلك فهو أكثر شمولية من الحقيقة.
3. الرمزية: فالمفهوم يرمز لخاصية أو مجموعة من الخصائص المجردة، ولذلك فهو تجريـد من الحقيقة.

خصائص المفاهيم اللغوية:

للمفاهيم اللغوية عدة خصائص منها: (73: 48) (35: 65)

- التجريد : فالمفاهيم التي تكون صفاتها المميزة قريبة من الواقـع، وتسـتخدم الخـبرات المباشرة، والأمثلة الواقعية في تكوينها تسمي بالمفاهيم الحسية، بينما تسـمى المفـاهيم التي تكون صفاتها المميزة بعيدة عن الواقع، وتسـتخدم الخـبرات البديلـة، والأمثلـة الرمزية في تكوينها بالمفاهيم المجردة.

وكل المفاهيم تنطوي على كل شيء من التجريد بدرجات متباينة، فالمفـاهيم الـتي تـدل على أشياء محسوسة تبدو اقل تجريداً، ولذا فإن معدل نمو المفهوم متغير بحسب طبيعته.

- القابلية للتصنيف: يمكـن للمفـاهيم اللغويـة أن تنظـم تنظيمـات أفقيـة أو عموديـة، فالأفقية مثل: أحمر، أصفر، أخضر... إلخ وكلها تنتمي للألوان، بينما ينتج التصـنيف العمودي من وجود تسلسلات هرمية للمفهوم الواحد، فالألوان السـابقة تدخـل في مفهوم الأسماء والصفات، وليس الأفعال، ومن هنا فإن التنـوع في الخـبرات يسـرع من عملية تطور ونمو المفهوم اللغوي.
- القابلية للنمو: المفاهيم غير ثابتة عند الأطفال، ولذا فهي تنمو وتصبح أكـثر عموميـة وعمقاً بالتقدم في السن، حيث أن نمو وتطور المفـاهيم اللغويـة عنـد الأطفـال يتـأثر بعاملي النضج العقلي والخبرة.

أهمية تعليم المفاهيم اللغوية في رياض الأطفال:

تبرز أهمية تعليم المفاهيم اللغوية في رياض الأطفال مما يلـي (73: 49) (61: 91) (54: 77) (15: 94)

1. تسهم في تعليم اللغة التي هي أداة لكسب المعارف والخبرات، واستخدامها استخداماً سليماً في وسائل الاتصال.
2. تساعد المفاهيم اللغوية على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات الحسية.
3. تسهم المفاهيم اللغوية في مساعد الأطفال على البحث عن معلومات، وخبرات إضافية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية ضمن أنماط معينة، تسمح بالتنبؤ بالعلاقات المتطورة.
4. تساعد الأطفال على تذكر ما يتعلمونه، وبالتالي تقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم نتيجة النسيان.
5. تساعد في تسهيل عملية التعليم والتعلم؛ إذ لا يمكن لعملية التعليم في رياض الأطفال أن تحقق نجاحاً إلا إذا كان الطفل لديه ثروة من المفاهيم اللغوية.
6. تسهم في تسهيل انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة.
7. تعمل على تبسيط وتنظيم الوسط المحيط بالأطفال، وتسهل عملية الاتصال بينهم، كما توجههم نحو التفكير السليم.
8. تسهم في حل بعض صعوبات التعلم، خلال انتقال الأطفال من صف إلى آخر، أو من مستوى تعليمي إلى آخر.
9. تعتبر وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة ببعضها البعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي.
10. تسهم في بناء مناهج مدرسية متابعة ومترابطة للمراحل التعليمية المختلفة، وبالتالي يتحقق معيار الاستمرارية والتتابع في تلك المناهج.
11. تسهم في تسهيل عملية اختيار محتوى المنهج، بحيث يكون المعيار الأساسي في هذا الاختيار هو مدى علاقة الحقائق والمواقف التعليمية في تشكيل المفاهيم اللغوية وتعلمها واكتسابها.
12. تساعد في التنبؤ والتخطيط لأنواع النشاطات المختلفة.

أسس تعليم المفاهيم اللغوية في رياض الأطفال:

يمكن إيجاز الأسس التي يجب مراعاتها عند تعليم المفاهيم اللغوية في رياض الأطفال فيما يلي: (20: 6).

1. البدء بتعليم المفاهيم اللغوية المحسوسة، فالمجردة فالأكثر تجريداً.
2. اختيار المستويات التعليمية الدنيا ثم المستويات العليا حسب مستويات الأطفال.
3. الحرص على التطبيق العملي ما أمكن عند تعليم المفاهيم اللغوية، وإعطاء القدوة الحسنة للأطفال.
4. إعطاء أمثلة على المفاهيم اللغوية المجردة؛ تلافياً للخلط أو التشويش فيها.
5. التأكد من صحة المفاهيم اللغوية وفعاليتها في نمو المعرفة والتفكير لدى الأطفال.
6. مراعاة أهمية المفاهيم اللغوية بالنسبة للأطفال، ومدى ارتباطها بأهداف الفرد والمجتمع والمرحلة التعليمية، ونموها في المراحل التعليمية المختلفة.
7. وضع تعريف واحد للمفهوم اللغوي يناسب قدرات الأطفال وإمكانياتهم، مع تحديد خصائص التعريف بطريقة سهلة تساعدهم على اكتسابه.

العوامل المؤثرة في تعليم المفاهيم اللغوية:

يتأثر تعليم المفاهيم اللغوية واكتسابها بجملة من العوامل، ومعرفة هذه العوامل والكيفية التي تؤثر فيها، تساعد الأطفال ومعلمات الروضة على تعليمها وتعلمها، ومن هذه العوامل: (73: 59- 60) (5: 125- 132) (9: 26-30) (71: 89).

1. اللغة: تعد اللغة عاملاً حاسماً ومهماً في تعليم المفاهيم اللغوية، فبدونها يكون تعلم المفهوم على جانب كبير من الصعوبة، فاللغة تسهل تعلم المفهوم، شريطة أن تقترن الألفاظ بخبرات من الواقع، وعندما يعطى الطفل عدة مصطلحات تدل على مفهوم معين يسهل عليه تعلم ذلك المفهوم.
2. طبيعة المفهوم: فالمفاهيم تنقسم إلى نوعين: مفاهيم محسوسة، وترتبط بالخبرات المباشرة، ومفاهيم مجردة، وترتبط بالخبرات غير المباشرة، ويعتبر تعلم المفاهيم اللغوية المجردة أكثر صعوبة من تعلم المفاهيم اللغوية التي تدل على الأشياء المادية خصوصاً في مرحلة رياض الأطفال.
3. صفات المفهوم وخصائصه: يتضمن كل مفهوم لغوي عدداً من الخصائص والصفات التي تميزه عن غيره من المفاهيم، وكلما تعددت وتنوعت تلك الخصائص والصفات كان تعلم المفهوم أكثر سهولة؛ لازدياد القرائن الدالة عليه، مما يؤدي إلى ازدياد قدرة الطفل على اكتشاف واحدة منها أو أكثر بيسر وسهولة.

4. التنظيم الهرمي للمفاهيم: يصبح تعليم المفاهيم اللغوية أكثر فعالية إذا أدرك الطفل العلاقات المتشابكة وإدراك هذا الأمر يكون تعلمه أقرب إلى الحفظ.
5. التصنيف: يتوقف تعلم المفهوم اللغوي على قدرة الطفل على التصنيف للأمثلة الدالة عليه إلى أمثلة منتمية، وأمثلة غير منتمية، وتحتوي عملية التصنيف على عمليتين عقليتين هما: التميز والتعميم، ويحدث التعميم عندما ينقل الطفل خبرته التي تعلمها في موقف إلى موقف آخر مشابه له، أما التميز فيحدث عندما يصدر الطفل استجابة مختلفة لمثيرات تبدو متشابهة في ظاهرها.
6. الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية: تسهم الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية في تعلم المفهوم اللغوي واكتسابه، وتعتبر قدرة الطفل على التميز بينها دليلاً على تعلم المفهوم اللغوي، وهذا يتطلب تدريبهم على استخدام الشواهد الإيجابية والشواهد السلبية للتميز بينهما، أما إذا كانت الشواهد جميعها إيجابية فستضعف فرصة إجراء المقارنات بين المثيرات المتنوعة، مما يؤدي إلى غموض المفهوم اللغوي، كما أن غياب الشواهد السلبية يضعف من قدرة الطفل على التعميم الصحيح.
7. الممارسة العملية: إن إتاحة الفرص للأطفال لتطبيق ما تعلموه من مفاهيم لغوية تطبيقاً عملياً، يسهل عملية تعلم هذه المفاهيم، ويجعلها ذات طبيعة عملية، وبذلك يتم انتقال التعلم من الناحية النظرية إلى الناحية العملية.
8. الخبرة: يرى أوزبل (Asubel) أن الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تعلم المواد الدراسية ناتجة عن فقدان الخبرة، التي تعطي المعنى للعديد من الرموز والمفاهيم التي تنطوي عليها هذه المواد، ومعنى هذا أن تعلم المفهوم يصبح سهلاً إذا وجد له مكاناً مناسباً في خبرات الطفل.
9. العمر الزمني للطفل: يختلف طفل الصف الأول برياض الأطفال عن طفل الصف الثاني في الخصائص والحاجات ... وتبعاً لذلك تختلف المفاهيم اللغوية التي تقدم عبر كل صف بما يناسب خصائص المرحلة العمرية التي يعيش فيها، وخصائص نموه في تلك المرحلة.
10. الحالة النفسية للطفل: يصير تعلم المفهوم اللغوي أكثر سهولة إذا أثار عواطف الطفل ومشاعره، أما إذا اصطدم بمشاعره وعواطفه فإن تعلمه يصبح أكثر صعوبة،

ولذا يجب على معلمة رياض الأطفال أن تهتم بتعرف اتجاهات الأطفال قبل القيام بالنشاط، وتبين لهم المفاهيم اللغوية التي تلبي حاجاتهم، وتتمشى مع عواطفهم.

11. البيئة: للبيئة تأثير كبير في اكتساب المفاهيم اللغوية وتعديلها وتنميتها، وهذا ما دفع بياجيه (Piaget) إلى التأكيد في مواضع كثيرة من بحوثه على أن البيئة والتفاعل مع الطفل هما أساس تفكيره، وتعلمه المفاهيم، كما أكد على ان اختلاف تكوين المفاهيم يكون باختلاف الثقافات وباختلاف الأجيال.

تكوين المفاهيم اللغوية:

يرتبط نمو المفاهيم اللغوية بتكوينها، فلا يمكن أن تنمو دون أن تكون قد تكونت لدى الأطفال أولاً، وتبدأ عملية التكوين هذه لدى الأطفال قبل التحاقهم بالروضة عن طريق السرة والرفاق ووسائل الإعلام المختلفة، ثم تقوم الروضة بتشكيل البيئة المنظمة لتعليم المفاهيم واكتسابها.

وتعد عملية تكوين المفاهيم من اختصاص النشاط اللغوي، ولذا ينبغي أن تكون هدفاً تربوياً مهماً في رياض الأطفال، وهذا يتطلب من خبراء المناهج ومخططي المواد التعليمية مراعاة مستوى المفاهيم اللغوية، وتدرجها بحيث تناسب مراحل التفكير عند الأطفال، بل وتنسيق الجهود بين خبراء المواد الدراسية، وطرق التدريس ووسائلها؛ لتحقيق النجاح في تكوين المفاهيم على اختلافها.

ويشير نجاتي (1982) (70: 142-144) إلى أن الإنسان منذ طفولته يلاحظ أن بعض الأشياء تتشابه في بعض الخصائص، وتختلف عن غيرها في بعض الخصائص الأخرى، ولا يستطيع أن يدرك كل هذه الأشياء الكثيرة التي حوله، وأن يستجيب لها باعتبار أن كلا منها مستقل عن الآخر، بل إنه يميل إلى تبسيط عملية إدراكه لهذه الأشياء التي حوله، وذلك بتجميع الأشياء المتشابهة في بعض الخصائص في مجموعة أو نوع معين، ويكون لها مفهوماً معيناً ويطلق عليها اسماً معيناً، ويستجيب لها جميعاً استجابة معينة، وهكذا يقوم الإنسان بتصنيف الأشياء لتقليل الكثرة والتعقيد في الأشياء التي حوله، وتبسيطها عن طريق تكوين مفهوم يمثل عدة أشياء كثيرة، وتكوين اسم يرمز لهذا المفهوم.

إن تكوين المفهوم نشاط معقد تمارس فيه جميع الوظائف العقلية الأساسية؛ ومن ثم فإن ممارسة الطفل لهذه الوظائف لا يعني أنه تعلم المفهوم؛ إذ إن عملية تكوين المفهوم عملية

مركبة ومرحلية، تحتاج إلى عمليات متتابعة يمارسها الطفل من خلال وجوده في مواقف معينة، ولذا فإن عملية تكوين المفهوم هي المرحلة الأولى في تنمية المفهوم، وهي مرحلة تبنى عليها مراحل أخرى، ومن هنا يتضح أن هناك فروقاً بين تعلم المفهوم ونموه، (62: 107).

وهناك بعض العمليات العقلية الحاكمة لتكوين المفاهيم، ومن أهم هذه العمليات التسمية والملاحظة والتميز والمقارنة والاستنتاج والاحتفاظ، والتنبؤ، وإدراك العلاقات المكانية، وإدراك العلاقات الزمانية، والاتصال السمعي والبصري، واستخدام الأرقام، والتصنيف، والترتيب، والتنظيم، والتخيل، والتفكير في حل المشكلة والقياس.

ويشير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (1996) (32: 330 - 333) و(فؤاد أبو حطب (1988) (53: 178) إلى أن هناك علاقة بين المفاهيم والتفكير، حيث يريان أن تكوين المفهوم خاصية تميز السلوك البشري، وهي التي تجعل الإنسان قادرا على التفكير بأنماطه المختلفة، ومنها الابتكار، كما أن تكوين المفهوم يرتبط بعدة أمور هي: معرفة فئات الأشكال، ومعرفة فئات المعاني، ومعرفة فئات المواقف السلوكية.

ويرى سيف إسماعيل (2000) (34) أنه يجب ألا ننظر إلى المفاهيم ككتلة صماء، بل يمكن رؤية أكثر من مستوى لتناول المفهوم أو بنائه:

أولاً: تحديد المفهوم، وإلى أي تصنيف ينتمي، أي جذوره اللغوية ونشأته واستخدامه.

ثانياً: البحث في الوضعية الراهنة للمفهوم، وساء في بنيته المعرفية، أو في البنية المعرفية الناقدة، إن كان من المفاهيم الرحالة؛ أي التي تنتقل من مجال لآخر؛ من الفلسفة للأدب، أو من لغة الأخرى.

ثالثاً: دراسة أثر تركيب المفهوم وبساطته على الموقف من المفهوم، والأهمية في البنية المعرفية، والوزن في المنظومة المفاهيمية، وعائلة المفهوم، وبناء الموقف.

رابعاً: بناء موقف واع من المفهوم؛ أي تتم عمليات المراجعة والنقد.

خامساً: ملاحظة مآل المفهوم وتطوره خارج الإطار المتوقع الذي كان عند النشأة - مثل: تطور مفهوم الحداثة، أو مفهوم الإنسان في الفكر الغربي - دون الوقوع في الرفض المطلق، أو القبول المطلق، بل رد المفهوم لمجمل البنيان - المعرفي والثقافي والفكري- الذي ينتمي له، وتقدير المصلحة في تبني مفهوم معين، أو ربما رفضه، أو

التحفظ عليه، أو على جوانبه، فهذه عمليات معقدة يجب حسابها بدقة؛ لأنها فضلاً عن كونها تشكل عقل الأمة، فإنها داخلة في صميم هويتها واختصاصها.

سادساً: إعادة بناء المفهوم أو بنائه تتطلب إنشاء علم يمكن تسميته أصول الفقه الحضاري؛ ويمكن الإشارة إليه بأكثر من مسمى، مثل: هندسة المفاهيم أو العمارة المفاهيمية، ويتضمن الإشارة إلى: نماذج من المصادر، وكيفية استخدامها، والتعامل معها، ووسائل البناء، ووحدات البناء، وكيفيات البناء، والموضوع من العمارة المفاهيمية، والوزن والتأثير، ودراسة مقارنة عن آثارها في العمليات المنهجية والبحثية (الرصد - والوصف- والتحليل- والتفسير- والتقويم).

والمفاهيم تبدأ (75: 39- 40) صغيرة أو محددة، ثم مع استمرار اكتساب خبرات جديدة تزداد عمقاً واتساعاً، ولو تصورنا أن الحقائق توجد في طرف، والنظريات العلمية في أقصى الطرف الآخر، فإن المفهوم يقع في مكان ما بين هذين الطرفين، وكلما كانت الحقائق أو المعطيات التي يتكون منها المفهوم قليلة فإن المفهوم يكون محدوداً وقريباً من طرف الحقائق، وكلما زادت الحقائق والمعطيات، ورأى المتعلم علاقات أكثر وأعمق بينها، زاد اتساع مفهومه، واقترب بذلك من طرف المفاهيم الكبرى أو النظريات.

ولما كان المفهوم اللغوي وصفا للأشياء أو المواقف أو الأحداث أو البيئة التي تجمع بينها صفة أو صفات مشتركة، ويعبر عنها برمز، أو رموز لغوية، فإن تكونه وما يرتبط به من فهم ومعنى لدى الطفل لا يتم بشكل فجائي، بل يتكون ببطء، وفقاً لنظام منطقي تبنى فيه الخبرات الجديدة المرتبطة بالمفهوم اللغوي على خبرات سابقة لها، وتمهد في نفس الوقت لخبرات أخرى لاحقة، وهي مسألة مستمرة، ومتدرجة (35: 52).

وبناء على هذا فإن اكتساب الطفل لأي مفهوم لغوي يتم على مراحل، ومن خلال عملية بناء مستمرة، ومن ثم فإن أية خبرات خاطئة، أو أفكار غير دقيقة يكتسبها الطفل خلال تكوينه هذا المفهوم، تؤدي إلى تكوين مفاهيم بديلة تحتوي على فهم خطأ، ليس فقط للمفهوم المتكون، بل أيضاً لما سيبنى عليه، وما يرتبط به من خبرات وأفكار، ومفاهيم أخرى آتية.

ويمكن عرض مجموعة من آراء علماء النفس في تكوين المفاهيم فيما يلي:

1. تكوين المفهوم عند فيجوسكي (Vygotsky): (73: 50).

يرى فيجوسكي (Vygotsky) أن تكوين المفهوم عملية مركبة ومرحلية تحتاج إلى عمليات متتابعة، يمارسها الطفل من خلال وجوده في مواقف تعليمية تعد لهذا الغرض، ومن ثم فإن هذه العملية هي أولى مراحل تكوين المفهوم، والتي تبنى عليها مراحل أخرى تكون مادتها مفاهيم أكثر صعوبة.

ويقسم فيجوسكي (Vygotsky) مراحل الارتقاء في تكوين المفهوم إلى ثلاث مراحل أساسية، تندرج تحت كل مرحلة منها عدة أطوار، وقد بدأ مراحله تلك من فترة التشكيل العفوي عند الطفل لمفاهيم الحياة قبل دخوله المدرسة، وحتى وصوله إلى مرحلة التفكير المركب، فمرحلة التفكير التجريدي وتشكيل المفاهيم.

2. تكوين المفهوم عند بياجيه (Piaget) (5: 78)

حدد بياجيه (Piaget) أربع مراحل لتكوين المفهوم، وذلك عن طريق المقابلات المكثفة للأطفال في أعمال مختلفة، وهي:

- المرحلة الأولى : المرحلة الحسية الحركية، وتكون من الولادة حتى الثانية، ويستطيع الطفل فيها القيام ببعض الأنشطة الحسية الحركية، ويظهر الطفل تمييزه للأشياء عن طريق اختلاف استجابته للأشياء المختلفة.
- المرحلة الثانية: هي مرحلة ما قبل العمليات وما قبل المفاهيم، وتبدأ من الثانية حتى السابعة، ويكون تفكير الطفل فيها تفكيراً استقرائياً أو استنباطياً، إذ يستخدم الألفاظ للتعبير عن الأشياء المفردة، وليس لمجموعات أو فئات مثلاً، فهو لا يستطيع إدراك المفاهيم جيداً.
- المرحلة الثالثة: هي مرحلة العمليات المادية، وتسمى مرحلة المفاهيم الحسية، وتبدأ من السابعة حتى الثانية عشرة، وفي هذه المرحلة يدرك الطفل العديد من المفاهيم الحسية، ويتمد استجابات موحدة لمجموعات من الأشياء المتشابهة، ولكنه لا يكون قادراً على إعطاء صياغة لفظية للمعنى.
- المرحلة الرابعة: هي مرحلة العمليات المجردة، وتبدأ بعد سن الثانية عشرة، ويتم في هذه المرحلة إدراك المفاهيم المجردة، وإعطاء تعريف مقبول للمفهوم.

3. تكوين المفهوم عند برونر (Brunner) (5: 103-104) (89)

حدد برونر (Brunner) ثلاث مراحل لتكوين المفهوم لدى الأطفال تبعاً لنموهم المعرفي، وهذه المراحل هي:

- المرحلة العمرية أو الحسية: وفيها يكون الطفل مفاهيمه من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف في البيئة المحيطة به، عن طريق ربطها بأعمال يؤديها بنفسه.
- المرحلة الصورية: وفيها يكون الطفل مفاهيمه عن طريق الصور الخيالية الذهنية، ويستطيع أن يمثل المفاهيم بالرسم، أو عن طريق صور شبه مجردة، غير مرتبطة بعمل خاص.
- المرحلة الرمزية: وفيها يصل الطفل إلى مرحلة التجريد، واستخدام الرموز للتعبير عن المفاهيم، فيحل الرمز محل الأعمال الحسية، ويرى برونر (Brunner) أن هناك تفاعلاً مستمراً ومتبادلاً بين هذه المراحل الثلاث.

4. تكوين المفهوم عند أوزبل (Asubel) (85: 22-23).

يرى أوزبل (Asubel) أن نمو المفاهيم يحدث في مستويات متفاوتة من التجريد ابتداء من مرحلة ما قبل العمليات حتى يصل إلى مرحلة العمليات، وأن هناك ثلاث مراحل لنمو اكتساب المفهوم لدى الأطفال:

- المرحلة الأولى: يكتسب فيها الأطفال المفاهيم الأولية معتمدين على الخبرات التجريبية المحسوسة، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة (مرحلة ما قبل العمليات) استيعاب المفاهيم شريطة أن تكون المفاهيم الممثلة معروفة، وتستند إلى إيضاحات بصرية ومحسوسة، وأن تكون الخصائص المعيارية للمفاهيم سواء المكتشف منها بواسطة الطفل أم المقدمة إليه بواسطة المعلمة، تتناسب وطبيعة مرحلة نموه العقلي المعرفي.
- المرحلة الثانية: (أثناء مرحلة ما قبل العمليات) وفيها يستطيع الأطفال اكتساب مفاهيم على درجة عالية من التجريد: المفاهيم الثانوية، والتي هي مفاهيم يمكن تعلمها بدون مواقف حقيقية أو خبرات محسوسة، ويتم اكتساب تلك المفاهيم خلال عملية التعلم المسماة باستيعاب المفهوم، وذلك من خلال التعلم الإدراكي، ونادرا ما تقدم تلك المفاهيم بخواصها المحكية، لكنها تقدم من خلال التعريف أو سياق الكلام.

- المرحلة الثالثة: (أثناء مرحلة العمليات المجردة) وفيها يصل الأطفال لمرحلة الاكتساب المجـرد للمفهوم، حيث يستوعبون فيه المفاهيم المعقدة والمفاهيم الثانوية الأعلى رتبة (تجريدا).

وقد بنى أوزبل (Asubel) نظريته في تكوين المفاهيم على خمسة مبادئ وهي: (57: 26- 28).

1. التسلسل الهرمي Hierarchy

يرى أوزبل (Asubel) أن الذاكرة تقوم بتنظيم الأفكار والمعرفة في صورة مسلسلة هرمياً، وأنها تبرز المفاهيم وتوضح ترتيبها وتنظيمها من الأكثر عمومية عند القمة، إلى الأكثر خصوصية تدريجاً لأسفل، كما توضح العلاقات والروابط العرضية التي بين المفاهيم، ويؤدي هذا إلى حدوث التعلم ذي المعنى، لذا يدعو أوزبل (Asubel) إلى تنظيم المادة التعليمية بطريقة تشابه تنظيمها لدى الطفل.

2. التمايز التدريجي Progressive differentiation

المفاهيم تضيف معانيَ وأبعاداً جديدة للمادة التي يتعلمها الطفل، ولذا فعند إعادة تنظيم وبناء المخطط المفاهيمي للتسلسل الهرمي، وتقديم المفاهيم والأفكار الأكثر عمومية في القمة ثم المفاهيم والأفكار الأقل عمومية والأكثر خصوصية، تتضح المفاهيم وتتقدم تدريجياً حيث أن المفاهيم تعدل باستمرار؛ لتتضح وتصبح أشمل.

3. التوفيق التكاملي : Integrative Reconciliation

يعني أن الأفكار الجديدة يجب أن تكون مدركة ومرتبطة بمحتوى تم تعلمه سابقاً، فالمفهوم اللغوي الجديد لا يضاف إلى المفهوم القديم آلياً، وإنما يحدث اندماج فيما بينهما، ويخرج مفهوم معدل في البنية المعرفية.

وعملية التوفيق التكاملي تتكون من عمليتين أساسيتين، أولهما: عملية توفيق بين ما يبدو ظاهرياً، إلا أن هناك اختلافاً أو عدم اتساق بين المفاهيم، وثانيهما: عملية تكامل يرى فيها المتعلم العلاقات بين المفاهيم التي تم تعلمها، سواء أكانت جديدة أم موجودة في بنيته المعرفية، ومن ثم يستطيع أن يكامل بين هذه المفاهيم.

4. المعرفة القبلية: **Prior Knowledge**

أكد أوزبل (Asubel) على أن العامل الأكثر أهمية في عملية التعليم، هو ما يعرفه المتعلم من قبل، فالمعرفة القبلية لدى الطفل لها دور مهم في حدوث التعلم ذي المعنى، الذي يحدث عندما يكون مدركاً لربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع، أو المقترحات المحتفظة ببقائها داخل ذاكرته.

5. التضمين (الاحتواء) **Subsunption**

التضمين (الاحتواء) من المفاهيم التي أكد عليها أوزبل (Asubel) ويعني استيعاب مفهوم اقل شمولية من معناه، أي أنه يحدث تعلم مفهوم جديد، يظهر التضمين في التسلسل الهرمي، من خلال ارتباط معاني المفهوم الجديد مع المفاهيم المحتفظ بها في الذاكرة، فتتكون مفاهيم جديدة، ومن هنا يحدث مفاهيمي للبنية المعرفية لدى المتعلم.

نظريات تعليم المفاهيم:

يشير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (1996) (32: 313- 317) إلى نوعين من النظريات في تعلم المفهوم هما:

- النظريات الترابطية: تعتمد في تعلم المفهوم على مبدأ أن المركب الكلي للمثير الذي يوفره الشيء، يترابط مع الاستجابة التي تصدر لهذا المثير، ومن ثم فتعلم المفهوم في هذه النظريات لا يختلف عن أية عملية أولية من عمليات التعلم، لكن هذه النظريات محدودة النطاق الآن.
- نظريات اختبار الفروض: تستند هذه النظريات على أن تعلم كيفية الأداء في موقف معين هو مسألة ترجع إلى اختبار الاحتمالات المختلفة، حتى يتم اكتشاف الطرق الصحيحة.

ومن عرض هذين النوعين من النظريات يتضح وجود فرقين جوهريين بين النظريات الترابطية، ونظريات اختبار الفروض.

أولهما: أنه في النظريات الترابطية يرتبط مركب مثير باستجابة، بينما في نظريات اختبار الفروض تترابط السمات التي توفرها الأمثلة بالاستجابة.

ثانيهما: أنه في النظريات الترابطية يتصف التعلم بأنه تدريجي ومتزايد، ففي كل محاولة يزداد الترابط بين عنوان المفهوم وكل سمة من السمات المرتبطة ازدياداً طفيفاً، أما في نظريات اختبار الفروض فإن التعلم منفصل.

وبناء على ما سبق فإنه ينبغي على معلمات رياض الأطفال أن يضعن بعض المبادئ في حسبانهن أثناء تعليم المفاهيم وتطورها، أو تشكيلها لدى الأطفال، وهذه المبادئ هي: (75: 36).

1. تتطور بعض المفاهيم اللغوية عند الأطفال عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج الروضة، بينما تعتمد مفاهيم لغوية أخرى في تطورها وتشكيلها على الخبرة داخل الروضة.
2. يعتمد تطور المفاهيم وتشكيلها عند الأطفال على الخبرات التي يمرون بها من جهة، وعلى مستوى نضجهم من جهة أخرى.
3. ينبغي التركيز على الخبرات المتنوعة أكثر من الخبرات المبكرة عند تطور المفاهيم اللغوية لدى الأطفال، ويكون ذلك باستخدام الوسائل التعليمية المتعددة والقيام برحلات ميدانية قصيرة، ومحاولة مرور الأطفال بخبرات ميدانية مباشرة.
4. ينبغي أن تدرك معلمات رياض الأطفال أن الأطفال يبحثون عن معنى المفاهيم اللغوية عندما تحاول هذه المفاهيم تحقيق حاجاتهم واهتماماتهم وأهدافهم، وتتماشى مع قدراتهم، لذا فإنه ينبغي عليهن إلا يحاولن توسيع أو تعميق معاني المفاهيم، بحيث تصبح أعلى من مستوى قدرة الأطفال على فهمها.
5. لا تتطور جميع جوانب المفهوم اللغوي بمعدل واحد، فعلى سبيل المثال تتطور جوانب مفهوم الوقت بدرجة مبكرة عن غيرها.

وحتى تكتمل طبيعة تعلم المفهوم اللغوي، وتبدو بصورة أكثر دقة ووضوح أطرح المثال التالي:

لو أردنا أن نعلم طفلاً ما مفهوماً معيناً، مثل: مفهوم اللـون الأخضـر، ففـي هـذه الحالة لا بد أن نعرض أولاً مثالاً محددا على مفهوم اللون الأخضـر، كـأن نعـرض مثلاً ورقة خضراء، ونطلب منه أن يستجيب لفظاً بـالقول أخضـر لـدى رؤيتـه هـذه الورقـة الخضراء، ونكرر هذه المحاولة مرات عدة حتى يكتسب الطفل الكلمة، فإذا تمكـن الطفـل من نطق كلمة أخضر بشكل صحيح فإن هذا ليس مؤشراً كافياً على تعلمه المفهوم؛ ولذا لابد من أن نعرض ثانيـاً مجموعـة مـن الأمثلـة علـى المفـهوم، كقلـم أخضـر، ومسـطرة خضراء، وقميص أخضر، وورقة نبات خضراء... إلخ، ثم نطلب من الطفـل الاسـتجابة بكلمة أخضر لمثل هذه الأشياء.

تنظيمات مناهج رياض الأطفال وعلاقتها بتعليم المفاهيم اللغوية:

تتباين اتجاهات المناهج في مرحلة رياض الأطفال بين اتجاهين أساسيين:

أولهما: يؤكد على نمو الأطفال بجوانبه المختلفة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

ثانيها: يؤكد على انتقاء واختيار المفاهيم والموضوعات التي تناسب طفل المرحلة، بحيث تقدم هذه المفاهيم في تسلسل وترابط ووحدة تعبر عن مجالات المعرفة التي يسعى الكبار إلى تعليمها للأطفال الصغار.

ويلاحظ مما سبق أن أصحاب الاتجاه الأول: يهتمون بتنظيم المنهج وفـق حاجـات الطفل، ويتحيون له الحرية والتفاعل والاستقلال الكافي، ويهتمون بمهارات التعلم وحل المشكلات أكثر من المحتوى، فالروضة في نظرهم جزء من حياة الطفل.

وينقسم أصحاب هذا الاتجاه إلى فريقين:

الفريق الأول: يفضل أن تتجه العملية التعليمية نحو الجـانب الاجتمـاعي والثقـافي مـن خلال تنمية مشاعر الطفل نحو الجماعة ووحدة الوطن، حيث يكـون الطفـل جـزءا مهما منها. (106) Pellegrini, A D. & Others; (1991)

الفريق الثاني: يركز على مراعاة الفروق الفردية في التعبير، ومستوى التفكـير، والتعلـم والاستجابة لآخرين في المواقف التعليمية (94)Edyth Margalin, (1992).

أما أصحاب الاتجاه الثاني فيهتمون بتنظيم المحتوى، وهدفهم الأساس هو الحصول على مخرجات تعليم جيدة، ويكون تركيزهم علـى الإعـداد للخطوات القادمـة، حيـث

مرحلة المدرسة والتحصيل، ويكون التقويم أساسيا في انتقال الأطفال من صف إلى آخر، Barbara J. Toyler (1989) (88).

وفيما يلي عرض لتنظيمين من تنظيمات مناهج رياض الأطفال بهدف معرفة موقف المفاهيم فيها:

التنظيم الأول: المنهج كأحداث (Curriculum As A Happening) حيث تتاح للأطفال فرص متعددة لاختيار الأنشطة التي يرغبون في ممارستها، ودور المعلمة هو دعم هذه الاختيارات، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، ومتابعة أنشطتهم، وتقويم سلوكهم، ومن ثم تستطيع تخطيط المواقف التعليمية التي تلبي حاجات الأطفال واهتماماتهم H. F. Robison, S. L. Schmartr (1992) (98).

وهذا التنظيم ينتمي إلى أصحاب الاتجاه الأول الذي يؤكد على ضرورة تخطيط البرامج والمواقف التعليمية وفق رغبات وحاجات الأطفال، وتوفير البيئة التعليمية التي تشبع هذه الرغبات والحاجات.

ويرى أصحاب هذا التنظيم أنه يجب على مخططي المناهج ومعلمات الأطفال أن يحددوا المفاهيم الأكثر مناسبة لهم، وأن يكتشفوا ذلك من خلال ملاحظة سلوكهم في المواقف التعليمية: في المجالات اللغوية، أو الرياضية، أو الفنية، أو غيرها، ومن ثم يخططون برامجهم ومواقفهم التعليمية بناء على ذلك، ثم يقدمون هذه المفاهيم للأطفال باستخدام أنشطة وأساليب وطرق تناسب الأطفال، كالقصص، ولعب الأدوار، والتجارب، وغيرها. Debbie Seidel (2002) (92).

التنظيم الثاني: المنهج كتخطيط للتدريس (Curriculum As Plans for Teaching) وينتمي هذا التنظيم إلى أصحاب الاتجاه الثاني، وهو اتجاه تتبناه كثير من معلمات رياض الأطفال، ويقوم هذا التنظيم على التخطيط البعيد المدى لعملية التدريس، حيث يقوم على أساس وحدات متسلسلة، لها أهدافها الإجرائية، وأنشطتها المتنوعة، ومحتواها المنظم. H. F. Robison, S. L. Schmartr (1992) (98).

ودور مخططي البرامج ومعلمات الروضة في هذا التنظيم إضافة إلى تحديد المفاهيم المناسبة لأطفال الروضة – يتطلب استخدام أساليب وطرق متنوعة ومناسبة للأطفال، مثل:

حل المشكلات، والقصص، ولعب الأدوار، والأسئلة، والتجارب العملية بما يلبي حاجات الأطفال، واهتماماتهم، وميولهم. (104) Nurss, Joanne R. (1987).

وسائل التقويم في رياض الأطفال:

تعد عملية التقويم في رياض الأطفال ضرورة تربوية ملحة، فهي وسيلة مهمة في قياس مدى نمو شخصية الطفل بجميع جوانبها، ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في البرامج المقدمة له، وفي ضوء هذا القياس يمكن تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف، واقتراح طرق العلاج المناسبة، بما يؤدي إلى تحقيق أكبر مردود ممكن للعملية التعليمية (31: 222).

إن عملية التقويم في رياض الأطفال معقدة وليست سهلة، ولهذا فإنها لم تحظ بالاهتمام الكافي إلا مؤخرا، حيث أصبحت جزءا أساسيا في مناهج الروضة، وتحددت ملامحها وجوانبها، وسعى المختصون في تصميم أدوات لها؛ آملين بها تقويم أهداف هذه المرحلة وبرامجها وأنشطتها وأبنيتها التعليمية، وتتنوع أدوات التقويم في رياض الأطفال بتنوع مجالاته، فقد يتناول التقويم الطفل نفسه، أو المنهج، أو المعلم، أو الجوانب الإدارية، كما تتنوع هذه الأدوات بتنوع أساليب التقويم، فمنها ما يعتمد على التسجيل، أو التقدير الكمي، أو التقدير الكيفي، أو كليهما معا. (62: 134) (91) Clark, Patricia (2001) و(95) Egertson, Harriet A. (1987).

ومن أدوات التقويم التي تستخدم في رياض الأطفال لقياس مدى تمكن الأطفال من المفاهيم اللغوية: مقياس الإدراك اللغوي (وفاء كمال 1981)، وبطاقة تقدير استعداد الطفل للقراءة (محمد قنديل 1986)، ومقياس تقدير التعبير اللغوي الشفهي للطفل (سناء الضبع وناصر غبيش 1998) (62: 135).

ويمكن الاستدلال على تعلم الأطفال المفهوم اللغوي وتكونه لديهم، عن طريق استخدام واحدة أو أكثر من الطرق التالية، وفق ما يناسب ظروف الموقف، وطبيعة المفهوم اللغوي: (75: 46).

1. بقدرة الطفل على وضع شيء مع مجموعة من الأشياء على أساس التمييز بين عناصرها التصنيف.
2. بقدرة الطفل على التنبؤ.

3. بقدرة الطفل على التفسير.
4. بقدرة الطفل على حل المشكلات.

المحور الثالث: النشاطات التربوية ودورها في تعليم المفاهيم اللغوية لأطفال الروضة

للنشاطات التربوية دور مهم في نجاح العملية التعليمية، لما لها من ارتباط وتأثير شديدين على مختلف جوانبها، فهي مهمة لكل من المعلم والمتعلم، فعن طريقها يستطيع المعلم معرفة المستوى الفعلي لمتعلميه قبل تدريس مقرر معين، أو موضوع ما، وتمكنه من معرفة مدى فهم المتعلمين لما يقوم بشرحه، إذا قام بتوجيه بعض النشاطات بعد كل جزء يشرحه، أو بعد انتهائه من شرح الموضوع بأكمله.

والنشاطات الجيدة الإعداد مهمة للطفل، فهي توفر جوا نفسيا ملائما للتعلم الفعال، وتحقق تعلما قوي المعنى، وتزيد من فرص تفاعل الطفل مع المفاهيم التي يتعلمها، وتساعده على الانتقال إلى مواقف جديدة، وتسمح له بممارسة تفكيره، كما تنمي لديه القدرات الإبداعية، والطلاقة الفكرية، حيث تساعده على كشف مفاهيم جديدة، كما تنمي العلاقة الارتباطية لديه، فيدرك علاقات ارتباطية كثيرة حول المفهوم، وتساعده على تنمية المرونة الفكرية، حيث يتصور الأشياء في أوضاع جديدة.

والنشاط ممارسة تظهر في أداء المتعلم على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفعالية داخل المدرسة، (18: 23) ومن هنا تشير كلمة نشاطات إلى إبراز أهمية الطفل، وفعاليته في المواقف التعليمية التي يتعرض لها داخل الروضة وخارجها، مع تنظيم دور معلمة رياض الأطفال من حيث الاستثارة والتوجيه والإرشاد، والانتقال بالطفل من مرحلة الانفعال إلى موقف التفاعل والإيجابية، وذلك في كافة المجالات المشبعة لحاجات الطفل. (46: 37).

ويشمل النشاط مجالات متعددة، تشبع حاجات الأطفال الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتمتد من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، ويختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يمارس فيها، على أساس أن كل مرحلة تعليمية لها أهدافها المنوطة بها.

وتمارس هذه النشاطات في رياض الأطفال في أشكال منوعة هادفة: فنية، وعقلية، وموسيقية، وحركية، وقصصية، وبيئية.

والنشاطات الفنية تشمل الرسم، والتلوين، والطباعة، والتشكيل بأنواعه المختلفة، وعمل الأشغال الفنية المناسبة لسن الطفل... بينما تشمل النشاطات العقلية تدريب الأطفال على إدراك العلاقات المختلفة، والإعداد لمبادئ الرياضيات، والإعداد لمبادئ القراءة والكتابة، وتدريب الحواس.

وتشمل النشاطات الموسيقية الغناء، والرقص الإيقاعي، والمشاركة في العزف، والتدريب على الإيقاعات المختلفة... وتشمل النشاطات الحركية استخدام أدوات التسلق والتزحلق، والمسابقات التنافسية، والألعاب الجماعية الحركية، والتدريبات المختلفة لأعضاء الجسم، مثل الأرجل والأيدي والجذع.. وتشمل النشاطات القصصية التمثيل، والاستماع إلى القصص، والمكتبة، واللعب... أما نشاطات تعرف البيئة فتشمل تعرف البيئة المحلية، والقيام بالرحلات، وممارسة البيع والشراء، والخياطة، والكي والطهي، وتعرف البيئة الأجنبية مثل عادات الدول الأخرى وأكلاتها (18: 23-24).

وتساعد النشاطات الأطفال على تعلم المفاهيم اللغوية وممارساتها من خلال الحديث والحوار، والمناقشات والمناظرات، وتحرير الكلمات، كما أنها تساعد على تربية الأطفال تربية خلقية واجتماعية، وإعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب القيادة والزعامة واحترام رأي الجماعة، ورسم الطرق السديدة؛ لتقضية أوقات الفراغ، والانتفاع بها في أعمال جديدة وترفيهية، ومعالجة الأطفال الذين يميلون إلى الانطواء والعزلة، أو الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب والارتباك. (18: 45-46).

وسوف نتناول في هذا المحور مفهوم النشاط، وأقسامه، والأسس التربوية التي ينبغي مراعاتها في النشاطات التربوية، وأهدافه، ويختتم المحور بعرض النشاطات التربوية التي يمكن أن تستخدم في تعليم المفاهيم اللغوية لأطفال الروضة، وهي: الألعاب التعليمية، والقصص، والأناشيد والمحفوظات، والنشاط المسرحي، والنشاط التمثيلي، والرحلات، مذيلا كل نشاط من هذه النشاطات بالمفاهيم اللغوية التي يمكن تعليمها لأطفال الروضة من خلاله.

النشاط:

يرى حسن شحاتة (1990) (18: 24) أنه: ممارسات تظهر في أداء المتعلم على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفعالية في المؤسسة التعليمية.

وعرفته دائرة المعارف الأمريكية (1970) Taylor, Galen (109) بأنه: يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، ويتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة، ذات الارتباط بالمواد المدرسية، أو الجوانب الاجتماعية والبيئية، أو الأندية، ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية، أو الرياضية، أو الموسيقية، أو المسرحية، أو المطبوعات المدرسية.

ويعرفه القاموس التربوي (1973) Carter V. Good (90) بأنه وسيلة وحافز لإثراء المنهج، وإضفاء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة، وإدراكهم لمكوناتها المختلفة، من طبيعية، إلى مصادر إنسانية ومادية، بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم، وقيمهم بطريقة مباشرة.

وعرفه اللقاني (1989) (3: 256) بأنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما.

ونرى أن النشاط هو الجهد النفسي (وجداني – عقلي – بدني) الذي يبذله الطفل داخل الروضة وخارجها، لتحقيق أهداف محددة سلفا.

وينقسم النشاط إلى نوعين متكاملين: (46: 38).

1. النشاط المصاحب للمنهج التعليمي، ويمثل جانبا تطبيقيا للمادة الدراسية، ويمارسه الأطفال داخل الصف وخارجه.
2. النشاط الحر المتمم للمنهج، ويأخذ شكل برامج تتصل بالمنهج اتصالا غير مباشر، ويمارسه الأطفال خارج حجرة الدراسة، وتؤدي اللغة دورا فعالا عند ممارسة هذه الأنشطة التي تساعد على تعليم المفاهيم اللغوية، وتعمل على إثراء التعبير الشفوي لدى الأطفال.

وتمارس هذه النشاطات في رياض الأطفال في أشكال منوعة هادفة: فنية، وعقلية، وموسيقية، وحركية، وقصصية، وبيئية.

والنشاطات الفنية تشمل الرسم، والتلوين، والطباعة، والتشكيل بأنواعه المختلفة، وعمل الأشغال الفنية المناسبة لسن الطفل... بينما تشمل النشاطات العقلية تدريب الأطفال على إدراك العلاقات المختلفة، والإعداد لمبادئ الرياضيات، والإعداد لمبادئ القراءة والكتابة، وتدريب الحواس.

وتشمل النشاطات الموسيقية الغناء، والرقص الإيقاعي، والمشاركة في العزف، والتدريب على الإيقاعات المختلفة... وتشمل النشاطات الحركية استخدام أدوات التسلق والتزحلق، والمسابقات التنافسية، والألعاب الجماعية الحركية، والتدريبات المختلفة لأعضاء الجسم، مثل الأرجل والأيدي والجذع.. وتشمل النشاطات القصصية التمثيل، والاستماع إلى القصص، والمكتبة، واللعب... أما نشاطات تعرف البيئة فتشمل تعرف البيئة المحلية، والقيام بالرحلات، وممارسة البيع والشراء، والخياطة، والكي والطهي، وتعرف البيئة الأجنبية مثل عادات الدول الأخرى وأكلاتها (18: 23-24).

وتساعد النشاطات الأطفال على تعلم المفاهيم اللغوية وممارساتها من خلال الحديث والحوار، والمناقشات والمناظرات، وتحرير الكلمات، كما أنها تساعد على تربية الأطفال تربية خلقية واجتماعية، وإعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب القيادة والزعامة واحترام رأي الجماعة، ورسم الطرق السديدة؛ لتقضية أوقات الفراغ، والانتفاع بها في أعمال جديدة وترفيهية، ومعالجة الأطفال الذين يميلون إلى الانطواء والعزلة، أو الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب والارتباك. (18: 45-46).

وسوف نتناول في هذا المحور مفهوم النشاط، وأقسامه، والأسس التربوية التي ينبغي مراعاتها في النشاطات التربوية، وأهدافه، ويختم المحور بعرض النشاطات التربوية التي يمكن أن تستخدم في تعليم المفاهيم اللغوية لأطفال الروضة، وهي: الألعاب التعليمية، والقصص، والأناشيد والمحفوظات، والنشاط المسرحي، والنشاط التمثيلي، والرحلات، مذيلا كل نشاط من هذه النشاطات بالمفاهيم اللغوية التي يمكن تعليمها لأطفال الروضة من خلاله.

النشاط:

يرى حسن شحاتة (1990) (18: 24) أنه: ممارسات تظهر في أداء المتعلم على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفعالية في المؤسسة التعليمية.

وعرفته دائرة المعارف الأمريكية (1970) Taylor, Galen (109) بأنه: يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، ويتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة، ذات الارتباط بالمواد المدرسية، أو الجوانب الاجتماعية والبيئية، أو الأندية، ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية، أو الرياضية، أو الموسيقية، أو المسرحية، أو المطبوعات المدرسية.

ويعرفه القاموس التربوي (1973) Carter V. Good (90) بأنه وسيلة وحافز لإثراء المنهج، وإضفاء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة، وإدراكهم لمكوناتها المختلفة، من طبيعية، إلى مصادر إنسانية ومادية، بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم، وقيمهم بطريقة مباشرة.

وعرفه اللقاني (1989) (3: 256) بأنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما.

ونرى أن النشاط هو الجهد النفسي (وجداني - عقلي - بدني) الذي يبذله الطفل داخل الروضة وخارجها، لتحقيق أهداف محددة سلفا.

وينقسم النشاط إلى نوعين متكاملين: (46: 38).

1. النشاط المصاحب للمنهج التعليمي، ويمثل جانبا تطبيقيا للمادة الدراسية، ويمارسه الأطفال داخل الصف وخارجه.
2. النشاط الحر المتمم للمنهج، ويأخذ شكل برامج تتصل بالمنهج اتصالا غير مباشر، ويمارسه الأطفال خارج حجرة الدراسة، وتؤدي اللغة دورا فعالا عند ممارسة هذه الأنشطة التي تساعد على تعليم المفاهيم اللغوية، وتعمل على إثراء التعبير الشفوي لدى الأطفال.

الأسس التربوية التي ينبغي مراعاتها في النشاط التربوي: (69: 567 - 569) (13: 23)

1. أن يكون لكل نشاط هدف خاص به، وأن يعمل الأطفال على الوصول إليه بأنفسهم في حدود قدراتهم وإمكانات روضتهم.
2. أن يقوم النشاط على التلقائية الموجهة، وأن يجري في جو من الديمقراطية تسوده الحرية، والتفاهم، وتبادل الرأي بين الجماعة، وما تراه الأغلبية، واعتزاز المجموع بقيمة كل فرد من أفراده.
3. أن يتم النشاط في مجالات حيوية طبيعية بما تزخر به مواقف الحياة العملية في المجتمع الخارجي.
4. أن يكون بين هذا النشاط اللغوي وغيره من النشاطات التربوية الأخرى ترابط وتآلف.
5. أن يثير النشاط شوق الأطفال واهتماماتهم.
6. أن تشجع المعلمة الأطفال على النشاط في الوقف المناسب.
7. أن توجه المعلمة الأطفال إلى النشاط، ولا تدفعهم إليه.

الأهداف التي يحققها النشاط التربوي: (69: 566- 569).

1. تساعد الأطفال على استخدام اللغة استخداما صحيحا ناجحا في مواقف الحياة العملية، وما تتطلبه هذه المواقف من فنون التعبير الوظيفي والإبداعي.
2. يعين مع نشاطات المواد الأخرى على تقوية شخصية الأطفال وتربيتهم خلقيا واجتماعيا ووجدانيا، وإعدادهم للحياة العامة.
3. يعمل على تربية الأطفال تربية صحيحة في مجالات الحياة الواقعية، ويكون ذلك عن طريق اشتراكهم في الحفلات التي تقام في الروضة بأداء أدوار في تمثيليات، وإنشاء الأناشيد الحماسية.
4. يساعد على شغل أوقات فراغ الأطفال بما يتسق مع ميولهم، وما يرفه عنهم، ويدربهم على حسن الانتفاع به.
5. يعالج الخجل والارتباط والميل إلى العزلة، والانحرافات التي قد تظهر على الطفل في هذه المرحلة.

6. يكشف عن المواهب والميول الخاصة باللغة العربية وإشباعها، ويتم ذلك عن طريق ملاحظة معلمة رياض الأطفال لنشاط اللغوي للطفل في التعبير عن آرائه، واكتشاف شخصيته في التمثيل والمحاضرات.
7. يؤدي إلى تبادل الخدمات بين البيئة والروضة بما يعود بالنفع عليهما، ويحقق التعاون بينهما.

معايير اختيار النشاطات التربوية:

ينبغي عند اختيار النشاطات التربوية مراعاة المعايير التالية (3: 42).

1- أن يثير النشاط لدى الأطفال مشكلات تسهم في تعليم المفاهيم، وبخاصة اللغوية.
2- أن يكون بين النشاط وبين عناصر المنهج الأخرى ارتباط.
3- أن يكون هناك ارتباط بين النشاط وبين المتعلم من حيث الحاجات، والاهتمامات، والتنوع، وإثارة التفكير.
4- أن يتيح الفرصة أمام جميع الأطفال للمشاركة.
5- أن يستخدم مصادر متنوعة.
6- أن يعتمد على الجهود الفردية في جانب، وعلى الجهود الجماعية في جانب آخر.
7- أن يعتمد تنفيذه على التخطيط المشترك بين الطفل والمعلمة.
8- أن يراعى فيه الظروف الخاصة بكل بيئة.
9- أن يساعد المعلمة على التمكن من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع الأطفال.

وتتعدد النشاطات التربوية التي يمكن تعليم المفاهيم اللغوية لرياض الأطفال من خلالها، ومن هذه النشاطات:

1- الألعاب التعليمية Educational Cames:

الألعاب التعليمية (50:115): نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، وتعتمد على النشاط الحر أو الموجه للطفل، وتدور حول مشكلة واقعية أو مقترحة تشمل مفاهيم محددة، ومن خلال هذه النماذج يكتسب الطفل الحقائق والمفاهيم المحددة للعبة، ويتدرب على المهارات، ويكتسب الاتجاهات.

ويعتبر اللعب إحدى طرق النشاط الموجهة للتعليم بصفة عامة في مرحلة رياض الأطفال، بل أحد المداخل المهمة المسايرة للنشاط؛ للتغلب على أوجه قصور التدريس، وهذا ما أكدته العديد من الكتابات والدراسات في مجال الألعاب: حيث يشير حامد زهران(1995) (16:212) إلى اعتبار اللعب مهنة الطفل الرئيسة، في حين تطرح زبيدة قرني (1998) (23) وأحمد بلقيس وتوفيق مرحي (1995) (2) وظائف أساسية للعب الطفل تتمثل في التعبير عن الانفعالات، وتعليم المفاهيم اللغوية، وتنمية مهارات التفكير.

واللعب عند الطفل ميدان لتعبيره، ومسرح لخياله، وعن طريقه يتصل بما حوله، ويتمتع بطفولته، وهو المعمل الذي يختبر به قوته، ويقارنه بغيره من الزملاء، وبذلك ينمو حسياً وذهنياً واجتماعياً (50:119).

وينظر إلى اللعب على أنه نشاط دينامي يمارسه الطفل؛ من أجل المتعة والسرور، ويعبر من خلاله عن رغبة ملحة للتعبير عن ذاته، وتعرف عالمه، وهو وسيلة لنمو شخصيته من كافة الجوانب، مستفيدا مما مر به سابقاً من خبرات، (6:182) (78:156).

ويكتسب الطفل في رياض الأطفال من خلال اللعب المفاهيم والخبرات والمهارات والمعلومات والمعارف، ومن ثم فهو من أنسب النشاطات المستخدمة في رياض الأطفال؛ لأنه يقوم على الممارسات العملية والنشاط الذاتي، مما يتيح للطفل فرص التجريب والحل وحل المشكلات بأسلوب سهل مبسيط يتلاءم مع قدراته ومداركه (80:100).

وقد استخدم اصطلاح الألعاب في تعليم اللغة؛ لكي يعطي مجالاً واسعاً في الأنشطة الفصلية؛ لتزويد المعلمة والطفل بوسيلة ممتعة مشوقة لتعليم مفاهيم اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة (74:88).

وللألعاب اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبرى؛ باعتبار أن اللغة في هذه المرحلة عامل أساس لتعليم شتى المفاهيم اللغوية للطفل، فعن طريقها يبدأ الطفل في التعبير عن نفسه، والتوجيه إلى الأخرين، والتفاعل معهم بالاستماع إلى كلامهم، والتحدث إليهم، ومعنى ذلك أن الألعاب اللغوية تسهم في النمو اللغوي للطفل، ولهذا النمو قيمة كبرى في التعبير عن النفس، والتوافق الشخصي والاجتماعي، والنمو العقلي.

ويتميز اللعب بعدة مميزات: (57:140) (50:120) (45:107-108):

1- رغبة الطفل في أن يكون هو الفاعل للعب والمسبب له دون إملاء من الغير.

2- الشعور بالحرية النفسية أثناء اللعب.

3- النشاط المطلق غير المقيد بقواعد أو شروط.

4- حب التقليد، وبخاصة الألعاب الجديدة، ومعظم العاب الكبار.

5- المنافسة في المباراة، والتي يقصد بها هزيمة الخصم والتغلب عليه؛ مما يعطي اللاعب أو الفريق شرف الفوز والانتصار.

وللألعاب اللغوية فوائد عديدة، منها: (Lilian G (2000 ،Katz (101 - 100 :74)

1- تزويد الطفل بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والخبرات الجديدة.

2- تنمية القدرة على التفكير والمهارات العقلية.

3- زيادة مهاراته في التنسيق بين الحواس المختلفة.

4- تنمية استعداداته وقدراته، كالقدرة المكانية، والعددية، واللغوية.

5- تنمي الألعاب اللغوية مهارات اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بما توفره من فرص حقيقية لممارسة هذه المهارات وتنميتها.

6- تثري خيال الطفل، ففي اي لعبة يتخيل الطفل ما سوف يقوم به الطرف الآخر، ليستعد لمواجهته.

وقد أكدت الدراسات العلمية في مجال استخدام الألعاب التعليمية في تعليم الأطفال، فعاليتها في تعليم المفاهيم اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة، ومن هذه الدراسات: دراسة Pellegrine, A,D ص(Glickman, Carl D, (1991 ودراسة Fisher, 97) (Bobbi (1991) التي توصلتا إلى أن ممارسة الأطفال للألعاب اللغوية تسهم في زيادة توقعاتهم للمفاهيم والتعبيرات اللغوية، وفي إتقان استخدامهم للأفعال، وفي تعلم القراءة والكتابة.

ودراسة ناجي سعيد (1991، 79) التي استهدفت تعرفة فعالية اللعب على مستوى النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، واستخدم فيها بطارية لقياس القدرات النفسية واللغوية، وقسم عينة البحث إلى أربع مجموعات: ثلاث تجريبية وواحدة ضابطة، طبقت الأولى برنامجاً للألعاب اللغوية، والثانية برنامجاً للألعاب الدرامية الاجتماعية، والثالثة برنامجاً للألعاب اللغوية والدرامية الاجتماعية، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي

نوع من الألعاب، وقد أظهر أطفال المجموعات الثلاث تميزاً في نموهم اللغوي عن أطفال المجموعة الضابطة.

ودراسة ثريا محجوب (1995، 11) التي استهدفت بناء برنامج في النشاط اللغوي لأطفال الروضة، توصلت إلى فعالية أنشطة البرنامج في تنمية مظاهر النمو اللغوي.

كما استهدفت دراسة محمد علاء الدين (1999) تعرف أثر استخدام ألعاب القواعد في إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض التراكيب النحوية مثل: المذكر والمؤنث، والمفرد، والمثنى، والجمع، وأسماء الإشارة، وقد ثبتت فعاليتها.

واستهدفت دراسة عبدالباسط خضر ونجوى شعبان (1999، 38) بناء برنامج للعب الأدوار لتنمية المستوى اللغوي لأطفال الروضة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال موجب لبرنامج لعب الأدوار في المستوى اللغوي، وظهر ذلك عند مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي للعينة التجريبية، وعند مقارنة العينة الضابطة بالعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، واستمر هذا التأثير ثلاثة أشهر بعد الانتهاء من التجريب.

كما قام عبدالناصر سلامة وعبداللطيف عبدالقادر (2000، 42) بدراسة فعالية النشاطات اللغوية (القصص، الأناشيد، المسرحيات، الألعاب اللغوية) في تأكيد الانتماء،وتكوين الاتجاهات البيئية الموجبة لدى طفل ما قبل المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث، في المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه، لصالح التطبيق البعدي.

وهناك بعض الألعاب التي يتعلم الطفل من خلالها المفاهيم اللغوية، وتعتمد على مهارة التحديث، منها:

1- لعبة الكلمات المتحدة الموضوع: وهي أن يطلب من الطفل الإتيان بمجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع أو جنس أو عمل معين، أو مرتبطة بموقف شعوري أو فكرة، أو وظيفة، أو جهة محددة، مثل:
   - كلمات مرتبطة بملابس الأطفال، أو ملابس الرياضة، أو ملابس الغوص.
   - كلمات مرتبطة بأنواع المأكولات المختلفة.
   - ألفاظ تدل على السرور أو الغضب أو الفرح أو الحزن أو ما شابه ذلك.

2- بناء الجمل: وهي أن يعطى للطفل كلمات متفرقة أو على شكل مجموعات، وفئات يربط بينها رابط معنوي، ثم يطلب منه أن يبني أو يركب جملاً تامة المعنى، مستقيمة التعبير، من مجموعة الكلمات المعطاة، أو يركب جملة أو عدداً من الجمل من كل فئة منها.

3- لعبة الكلمات المتشابهة في الشكل أو المضمون: ويتم إجراء هذه اللعبة على النحو التالي:

تعطى للطفل مجموعة من الكلمات، ثم يطلب منه أن يأتي بما يرتبط بكل منها، من حيث المضمون، أو الموضوع، أو الصوت، أو عدد المقاطع، أو بما يشابهها في الوزن والنطق والأصوات، مثال كلمة (فأس)، فهي ترتبط بكلمة (منشار) في كونها أداة، وترتبط بكلمتي (كأس) و(رأس) من حيث الاتفاق في الحرف الأخير وعدد المقاطع.

وهناك ألعاب تعليمية لغوية كثيرة، يمكن من خلالها تعليم أطفال الروضة المفاهيم اللغوية، منها: لعبة الأقراص، ولعبة صيد السمك، وتكملة الحروف الناقصة، ولعبة الكلمات المترادفة، ولعبة الكلمات المتضادة، ولعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها، ولعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد، ولعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة، ولعبة الكلمات التي يوجد بينها حرف واحد مشترك، ولعبة الكلمات الملونة، والسهم الذهبي، وأوائل المستمعين، وساعي البريد، ومزاد الحروف، وبائع البالونات، والحرف التائه، ومعرض الحروف، وصندوق اللعب، والدائرة السحرية، والطفل المفقود، والقصة الناقصة، والغريب، والتلفيون، والفوازير، وأنا وأنت، ومن أنا، والجملة المكررة في القصة، والحروف الدوارة، والبائع والمشتري.

ونرى أنه من خلال هذا النشاط الألعاب اللغوية يمكن تعليم الأطفال المفاهيم اللغوية، كالمفاهيم الخاصة بالحيوان: فأر، قط، كلب، بقرة، جاموسة، ماعز، كبش، خروف الخ، كما يمكن تعليمهم مفاهيم لغوية خاصة بالأفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث: رجل، رجلان، رجال، ولد، ولدان، أولاد، بنت، بنتان، بنات..الخ.

كما يمكن من خلال الألعاب اللغوية تعليم الأطفال المفاهيم اللغوية الخاصة بالألوان، والمفاهيم اللغوية الخاصة بأجزاء الجسم، والمفاهيم اللغوية الخاصة بالبيع والشراء، والتعامل مع الناس، والاستماع إليهم، والتحدث معهم.

2- القصص:

القصة حكاية تعتمد على السرد، والوصف، وصراع الشخصيات، بما ينطوي عليه ذلك من تخلل عنصر الحوار لهذا الجدل الدائر بين الأشخاص والأحداث.

وتعتبر القصص من النشاطات التربوية التي تسهم بفعالية في تنمية المفاهيم اللغوية لدى الأطفال، حيث إنها تكسبهم خبرة تخيلية، كما أنها تحتوي على العديد من المفاهيم العناصر، والموضوعات، والعلاقات، التي تكشفها سلسلة الأحداث، فضلاً عن أنها تتطلب جهوداً خاصة من الانتباه العقلي، والفهم الشامل الباعث على التفكير.

والطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية لا يستطيع أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم اللغة عن طريق الاستماع، ولهذا كان واجب معلمة الروضة أن تسرد عليه من القصص ما يناسبه بطريقة مشوقة، إذ إن سرد القصص فن جميل، إذا أجادته معلمة رياض الأطفال كان مصدر متعة ولذة لهم، حيث انه يعتمد على حسن الإلقاء، وتنغيم الصوت، بما يتناسب مع الأحداث والحركات.

والنشاط القصصي من أحب النشاطات إلى الأطفال، إذ يمنحهم الشعور بالمتعة والبهجة، ويأخذ بمجامع القلوب، ويجذبهم قوياً إلى الاستماع، والانعطاف، والتوقف، والتفكير، والتأمل، والتشوق، وإثارة الخيال، وقد يشمل هذه الأغراض كلها أو بعضها، وهو بيئة خصبة لتنمية حصيلة الأطفال اللغوية، وتعليمهم المفاهيم اللغوية، وزيادة قدرتهم على استخدام اللغة الاستخدام الأمثل في المواقف الحياتية، وأثناء عمليات التفكير وإجراء الحوارات مع الآخرين.

وتؤثر الحكايات والقصص تأثيراً كبيراً في تعليم المفاهيم اللغوية، وفي النمو اللغوي للأطفال، وخاصة مع التأكيد والتنويع في طريقة الإلقاء، وإشراك الطفل في الموقف، حيث توصل بلانك وفرانك إلى أن الأطفال الأذكى يستفيدون لغوياً من الحكايات والقصص أكثر من الأطفال الأقل ذكاء.

وإسهاب المعلمة في حكاية القصة على الأطفال يؤدي إلى تعلمهم المفاهيم اللغوية، ويزيد من خبراتهم فيها Maehr, Jane, 1991 و Katz, Lilan, G, 2000 كما أن اختيارها للقصص المرتبطة بحياة الاطفال ينمي المفاهيم اللغوية لديهم، ويكسبهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة، شريطة عرضها عليهم بطريقة مشوقة لهم Eric, 1998

و Pellegrini, A.D; Glickman, Carl D, 1991 وقد بين Debbic Seidel, 2002 من خلال عرضه لتجربته وتجربة المعلمات في الروضة أن استخدام القصص المتنوعة والحكايات المختلفة للأطفال يؤدي إلى تعليمهم المفاهيم اللغوية والحسابية والاجتماعية، بشرط أن تكون هذها لقصص والحكايات هادفة. ويمكن إجمال فوائد القصص في تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال في الروضة فيما يلي:

1- تثير اهتمام الاطفال وتأملاتهم.
2- تسهم في زيادة معرفة الأطفال من حيث مفاهيم اللغة، ومهاراتها، وأنماطها، واستخداماتها.
3- تتيح الفرصة للطفل ليمارس الاستماع والتحدث.
4- تشجع على التخيل والإبداع اللفظي والبصري.

والقصة التي يتم اختيارها للأطفال في الروضة يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية:

1- أن يكون أسلوبها سهلاً يفهمه الأطفال بغير مشقة أو عناء.
2- أن تكون البداية شائقة تجذب الطفل.
3- أن تزود الأطفال بالحقائق، والمعارف، والخبرات، والمفاهيم، التي يحتاجون إليها.
4- أن تشتمل على قيم تتناسب مع قيم المجتمع الدينية والخلقية والتربوية.
5- أن يستخدم فيها الخيال بالقدر المناسب لعمر الطفل.
6- أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق، كالجدة، والطرافة، والخيال، والحركة، والحياة.
7- أن تكون ملائمة لمستوى الأطفال، من حيث الموضوع، والأسلوب، وطريقة العرض.
8- أن يكون لها مغزى تهذيبي، وخلقي، واجتماعي.
9- أن تكون الشخصيات فيها ممن يؤدون دوراً مهماً في حياة الأطفال.

الأهداف اللغوية لحكاية القصة:

يشير أحمد عيسى (1988) ومحمد صالح سمك (1998) إلى أن الأهداف اللغوية التي تسعى القصة لتحقيقها في رياض الأطفال تتمثل فيما يلي:

1- تثري محصول الأطفال اللغوي من المفاهيم، والمفردات، والتراكيب، التي تتشبع بها القصة.

2- توسع خيال الطفل، وتربي وجدانه، وتنمي ذاكرته، وتقوي حافظته.

3- تزيد خبراته، وتنمي معارفه العامة.

4- فيها متعة وتسلية للطفل.

5- تثير شوقه إلى التعليم، وتحبب الروضة إليه، وتوثق الصلة بينه وبين المعلمة، وبذا يكون أساس التعليم المحبة والرغبة، لا الخوف والرهبة.

6- تهذب روحه وتقوم سلوكه، وتربي ذوقه.

7- تنمي مهارة الاستماع من خلال ما تقدمه حكاية القصة للأطفال من فرص عديدة للتدريب على ذلك.

8- تعوده الانتباه الإرادي الذي يعينه على حسن الفهم وتحصيل المعرفة.

9- تدربه على إجادة التعبير وحسن الإلقاء.

10- تنمي لديهم مهارة التحدث بما تثيره المعلمة من أسئلة، وبما تستثيره من إجابات عن أسئلة تدور حول فهم الأطفال لها، أو بتلخيصها من قبلهم، أو عرض أحداثها مصورة ليقوموا بحكايتها.

11- التدريب على التواصل اللغوي السليم بما تهيؤه لهم من شخصيات يمكن تقمصها، وتمثيل الأدوار التي تؤديها.

12- إعداد الأطفال لتعلم القراءة، وذلك بتدريبهم على إدراك تسلسل الصور المعبرة عن أحداث القصة من اليمين إلى الشمال، والربط بين تلك الصور وما تعبر عنه من أحداث.

13- إعداد الأطفال للكتابة، وذلك بتدريبهم على رسم الصور المعبرة عن أحداث القصة وشخصياتها، وتلوين الصور والرسوم المرتبطة بالقصة، مما يسهم في تهيئة أنامل الأطفال للإمساك بالقلم والكتابة.

وتنقسم القصة من حيث أهدافهاالى:

1- خلقية: وهي القصص التي تهدف إلى نشر فضيلة من الفضائل، وتحث على الأخلاق الحميدة، والارتقاء في مدارج الكمال الإنساني.

2- فلسفية: وتهف إلى إبراز دعوة من الدعوات، أو فكرة من الأفكار، أو نظرية من النظريات بطريقة رمزية، وعبارات ذات دلالة ملتوية، ومفهوم مجازي، وهي بهذا تدعو إلى التفكير، والتدبر، والغوص وراء المعاني.

3- وصفية: وتهدف إلى عرض صورة من صور الحياة الحاضرة، أو السابقة، أو وصف الناس والأشياء.

4- نقدية: وتهدف إلى علاج النقائص والعيوب الاجتماعية، وذلك بتحليل النقائص والعيوب، وبيان أخطارها وآثارها المحطمة، في أسلوب قصصي جذاب ممتع يستولي على القلوب، ويحمل النفس على النفور منها، والتخوف من آثارها السيئة على الفرد والمجتمع.

5- فكاهية: وتهدف إلى التسرية عن هموم النفس بلفظ سار وموقف مضحك، ليشيع السرور في النفس، ويزيل عنها الهموم.

وتنقسم القصة من حيث النوع إلى ما يلي:

1- قصص الحيوانات: وتطلق على القصص التي تقوم فيها الحيوانات بدور الشخصيات الرئيسة، ويكون لها طابع البشر في التفكير والتصرف.

2- القصص الاجتماعية: إحدى النشاطات التربوية الإيجابية لتكوين الروابط الاجتماعية بين الأطفال، فضلاً عن إكسابهم المفاهيم اللغوية.

3- القصص الفكاهية: وهي قصص ذات معنى، وتركز على المفارقات الناتجة عن التناقض في المجتمع، وتستهدف نقد الأوضاع الخاطئة، سواء أكانت اجتماعية، أم خلقية، أم علمية، أم غيرها، كما تستهدف تأصيل وغرس المبادىء الاجتماعية،

والأخلاقية، والعلمية، والعادات السلوكية السليمة في النفس، وتدفع للتفكير الصحيح.

4- القصص الدينية: إحدى النشاطات الإيجابية؛ لتكوين العقيدة في النفوس، بما تعرض من مثل عليا لأبطال الدين الذي ضحوا في سبيله، وأدوا الواجب المقدس نحوه.

5- القصص الخيالية: هي تلك القصص التي تخرج بأبطالها عن نطاق الحياة والوقاع، إلى عالم الخيال، ويدخل ضمن هذه القصص: الحيوانات، والطيور، والنباتات، والجماد.

6- القصص العلمية: هي نوع من القصص، يدور حول حدث علمي، أو اكتشاف، أو اختراع، وقع في عصر من العصور، وغالباً ما يعرض البيئة التي نشأ فيها المخترع، وصفاته الشخصية، وقدرته على اجتياز العقبات التي تقف في طريقه، وكيف تغلب عليها؛ وصولاً إلى اختراعه، أو كشفه العلمي.

7- القصص التاريخية: هي نوع من القصص يعتمد على الأحداث، والشخوص التاريخية، والمواقع الحربية، والغزوات، ويأتي هذا القصص ممزوجاً بقصة حب تقع بين أبطاله، وقد يتضمن هذا النوع قصص الرحالة، بما فيه من معلومات عن البلدان، والقارات، والمحيطات، والناس، وهي تتضمن عادة طرائف من الشرق والغرب.

وقد قام رشدي طعيمة 1998، بتحليل مضمون كتب الأطفال الصادرة في مصر، وعددها 1548 قصة، وتوصل إلى أن الاتجاهات العامة لكتب الأطفال جاءت على الترتيب التالي: قصص الخيال، القصص الدينية، التعليمية، التاريخية، البوليسية، الاجتماعية، القصص الشعبي، القصص العلمية، قصص المغامرات، القصص الوطنية، قصص النوادر والطرائف، الشعر القصصي، وتوصل إلى أن القيم الايجابية التي سادت القصص الخاضعة للدراسة التحليلية وعددها 101 قصة، جاءت على الترتيب التالي: أخلاقيات وقيم روحية 35 قصة، سلوكيات اجتماعية ومهارات 32 قصة، قيم وطنية 19 قصة، التضحية في سبيل الدين وكلمة الحق 15 قصة.

وبعد هذا العرض الموجز للقصة ودورها في تعليم المفاهيم اللغوية، فإن المؤلف يرى أنه من خلال هذا النشاط يمكن تعليم العديد من المفاهيم اللغوية، سواء الحسية منها أم المجردة، ومنها: مفاهيم لغوية خاصة بالحيوانات، ومفاهيم لغوية خاصة بالطيور، وثالثة

خاصة بالنباتات، ورابعة بالأخلاق والعادات، وخامسة خاصة بالمخترعين والمكتشفين، وسادسة خاصة بالحب، وأخرى تخص رجال الشرطة ودورهم في القبض على اللصوص والخارجين عن القانون، ومنها ما يخص العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة الصغيرة والكبيرة، ومنها ما يخص الوطن وحبه وفداءه، ومنها ما له علاقة بالحق وقول الحق والعدل وعدم الظلم.

3- الأناشيد والمحفوظات:

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تاليفها السهولة وتنظيمها تنظيماً خاصاً، وتصلح للإلقاء الجماعي، وهي لون من ألوان الأدب المحبب إلى الأطفال، يقبلون على حفظها والتغني بها فرادى، أو جماعات.

ونظراً لأن الأغاني تتكرر باستمرار، فإنها تفيد في تحسين النطق، وتساعد على اجتياز الطفل لعقبة الخجل، ولا سيما الأطفال غير الناضجين، أو ذوي الميول الانعزالية، كما أنها تعمل على علاج التعلثم لدى الطفل ولو بصورة جزئية.

ويمكن أن تكون الأغنية عاملاً على تكوين الطفل اجتماعياً وأخلاقياً إذا أحسنت المعلمة اختيارها، وألقتها بطريقة تربوية سليمة.

وتعتبر الأناشيد والمحفوظات التي ألفت خصيصاً للأطفال، وروعي فيها خصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، مجالاً خصباً لتعليم مفاهيم اللغة ومهاراتها، وقواعدها، حيث أن الأطفال يحبون هذه الألوان حباً جماً، كما أنهم يرددونها في الروضة في حضور المعلمة وغيابها، وكذلك في المنزل، وأثناء ركوب السيارة، حيث إنهم من خلال ترديدها يشعرون بالبهجة والسعادة.

وتتميز أغنية الأطفال بأنها أسهل وأبسط من الشعر، وأنها أقرب إلى قدراتهم العقلية بالنسبة لجانب الحفظ والتذكر، وسهولة مخارج الألفاظ في كثير من الأحيان، كما أنها قريبة من البيئة الشعبية للطفل، فهي في إقليميتها تشكل معايشة أفضل لخبرات الطفل اليومية، كما أنها تتمتع أحياناً بجواز الجمع بين اللغة العربية واللهجة المحلية، أو ما يسمى العربية المبسطة، سواء أكان هذا التبسيط من حيث مخارج الحروف، أم من حيث معاني الكلمات ومرادفتها.

وتعتبر الأناشيد أحد النشاطات المهمة لتنمية المفاهيم اللغوية لدى الأطفال، فهي لون من الوان الأدب المحبب لديهم، وتعتمد في تقديمها للأطفال على الإيقاع والنغم في صورة سهلة يسيرة، وأبرز الأناشيد المحببة إلى الأطفال هي الأناشيد المرتبطة بحياتهم وواقعهم، وما يحيط بهم من أفراد وحيوانات ونباتات، الخ، حيث ثبت من دراسة Rothenberg, Dianne, ودراسة Shepard, Lorrie A, Smith, Mary Lee, 1989 1995 أن أمثال هذه الأناشيد تحبب الروضة إلى الطفل، وتجعله يحب البقاء فيها أطول فترة ممكنة، كما أنها تساعدهم على تعلم المفاهيم اللغوية، بالإضافة إلى أنها تعالج عيوب النطق لديهم، وتنمي لديهم التذوق الموسيقي والجمالي.

وبالإضافة إلى أن الأناشيد تسهم بدور فعال في تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال فإن أهميتها تنبع من أنها تعمل على:

1- تنمية الذوق الحسي والأدبي لدى الأطفال.

2- تنمية الحصيلة اللغوية للطفل.

3- دفع الأطفال إلى تحسين النطق وسلامة اللغة.

4- علاج الأطفال الذين يغلب عليهم الخجل أو التردد في النطق.

5- تحريك دوافع الأطفال؛ لأنها تبعث فيهم السرور، وتجدد النشاط عندهم لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل.

6- إكساب الأطفال المثل العليا والصفات السليمة، وتهذيب اسلوبهم.

واستخدام الأناشيد كنشاط تربوي في رياض الأطفال يهدف الى:

1- تنمية الثروة اللغوية والحصيلة الفكرية، والصور الخيالية، والأساليب الراقية لدى الطفل.

2- تنمي لدى الأطفال المفاهيم اللغوية والمعاني السامية، والآراء السديدة في الحياة الإنسانية والاجتماعية، كالصدق، والأمانة، والبطولة، والشجاعة، والإخلاص، والوفاء.

3- تعين على إجادة النطق، وبراعة الإلقاء، وتمثيل المعاني، وقوة الأداء، وما يحرك الأحاسيس، ويثير المشاعر.

4- احترام فردية الطفل وأهميته ككائن له خصائص مميزة.

5- تنمية الحس الموسيقي والجمالي لدى الأطفال.

وقد ثبتت فعالية الأناشيد والمحفوظات في تنمية المفاهيم اللغوية لدى أطفال الروضة، حيث قام عبدالناصر الشبراوي، 1997، بدراسة هدفت إلى تعرف مدى فعالية برنامج مقترح في أغاني الأطفال لتحقيق الإحساس بالجمال والفهم اللغوي والسلوك الخلقي الاجتماعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتوصل من خلالها إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تقديم قائمة بالأغاني المناسبة للأطفال، وأن البرنامج المقترح يتصف بفعالية بغلت الدرجة المقبولة في الفهم اللغوي، والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال، بينما لا يتصف بفعالية في الإحساس بالجمال.

ويرى المؤلف أنه من خلال الأناشيد يمكن تعليم الأطفال مفاهيم لغوية عديدة، منها: مفهوم الأمومة، وذلك بما تشتمل عليه الأم من عطف وحنان ورفق بالطفل، كما في الأنشودة التالية:

ماما ماما يا أنغامي

تملأ قلبي بندى الحب

أنت نشيدي عيدك عيدي

بسمة أمي سر وجودي

أنا عصفور ملء الدار

قبلة ماما ضوء نهاري

ماما توقظني في الفجر

يدها الحلوة تمسح شعري

أهوى ماما أفدي ماما

كما يمكن من خلال الأناشيد تنمية مفهوم الكتابة وأدواتها لدى الطفل، كما في الأنشودة التالية:

عندي قلم

عندي قلم ومعي دفتر

أرسم بيتاً حلو المنظر

وألونه بعد الرسم

وعلى المدخل أكتب اسمي

ويمكن تنمية المفاهيم اللغوية لدى الأطفال، والخاصة بأدب الطريق العام، وكيفية السير فيه، من خلال الأناشيد، كما يتضح من الأنشودة التالية:

على الطريق العام

على الطريق العام أسير في نظام

في الشارع النظيف أمشي على الرصيف

احترم المرور في لحظة العبور

أراقب السيارة وأتبع الإشارة

إشارة حمراء تقول: لا تمر

أسير للأمام أمر في سلام

على الطريق العام

ويمكن أيضاً تنمية مفاهيم لغوية لدى الأطفال خاصة بالبسلمة وضرورة ذكرها في بداية اي عمل تعمله، وذلك من خلال الأناشيد والأغاني، كما يتضح من المثال التالي:

باسم الله باسم الله

قولوا دوماً باسم الله

عند الأكل باسم الله

عند الشرب باسم الله

عند النوم باسم الله

باسم الله باسم الله

قولوا دوماً باسم الله

كما يمكن تنمية مفهوم حب الوطن من خلال النشيد المعروف، بلادي بلادي، ومفهوم المحافظة على البيئة، ومفهوم أن الله هو الخلاق لكل شيء، كما في أنشودة:

انظر لتلك الشجرة ذات الغصون النضرة
كيف نمت من حبة وكيف صارت شجرة
من ذا الذي أوجدها بقدرة مقتدرة
ذاك هو الله الذي أنعمه منهمرة

والمفاهيم اللغوية التي يمكن تنميتها من خلال الأناشيد والمحفوظات كثيرة، منها غير ما سبق ما ينمي المفاهيم الخاصة بأعضاء جسم الإنسان، ومنها ما يخص الشمس والقمر، وما يخص الأسرة الكبيرة، وما يخص مفاهيم كالصدق، والأمانة، والبطولة، والشجاعة، والإخلاص والوفاء.

4- النشاط المسرحي:

المسرحية لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعدادا خاصاً للتمثيل المسرحي، فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح، ومع ذلك فهي لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم.

ويميل الأطفال عادة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج العربية؛ لأن فيه تعبيرا بالإشارة والحركة والأداء والإيحاء، بالإضافة إلى التعبير اللغوي العادي، ومن هنا تعتبر المسرحيات مصدر متعة للأطفال؛ لأن فيها تقليداً ومحاكاة، والأطفال يولعون ولعاً شديداً بهذا.

ويمكن ممارسة النشاط المسرحي في عدة أماكن في الروضة منها: مسرح الروضة، أو حديقتها، أو فناؤها، أو حجرة الدراسة.

ويهدف النشاط المسرحي إلى تحقيق أهداف رياض الأطفال عن طريق المسرحية وتيسير التعلم، وجعله مشوقاً ووظيفياً، وتعميق المفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات.

وتنبع أهمية استخدام النشاط المسرحي في تعليم المفاهيم اللغوية برياض الأطفال من كونها:

1- نشاطاً مهماً من نشاطات تعليم المفاهيم والحقائق والخبرات، وتأكيدها في أذهان الأطفال.

2- نشاطاً فعالاً في تدريب الأطفال على التعبير السليم، وإجادة الحوار، وتنمية الثروة اللغوية، والكشف عن المواهب الفنية وتوجيهها.

3- نشاطاً مهماً يعود الأطفال على فن الإلقاء والتمثيل، والثقة بالنفس، والاندماج في مجالات الحياة المختلفة.

4- تبعث في الأطفال روح النشاط، وتحبب إليهم الحياة في الروضة، وتخلع عليهم روحاً جميلة.

ويعتبر مسرح العرائس من النشاطات التربوية التي تسهم بدور فعال في تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال في الروضة، حيث تستخدم الدمى أو الأقنعة التي تمثل شخصيات، أو حيوانات فيقوم الأطفال بتمثيل الأدوار التي يحبونها، ويستخدمون التعبير بالرسم والأشغال اليدوية والحركة والموسيقى، ومن ثم تنمو المفاهيم اللغوية لديهم بجوانبها المتنوعة، بل يمكن أن يكون ذلك بديلاً، يتم من خلاله تقويم مدى اكتسابهم للمفاهيم اللغوية، كما أن استخدام النشاط المسرحي يساعد على تنمية بعض الجوانب اللغوية الأخرى، مثل: الفهم، والمهارات الوظيفية للغة Lim, S, 1993.

أنماط النشاط الدرامي المسرحي:

يقصد بأنماط النشاط الدرامي المسرحي الطرق والوسائل التي يتم من خلالها اتصال الممثلين بجمهور المشاهدين والمستمعين، لتحقيق هدف ما، ومن أنماط النشاط الدرامي المسرحي:

1- التمثيل الصامت: ويعتمد على التعبير الحركي بواسطة الجسم.

2- لعب الدور: وهو نشاط يؤدي فيه الأطفال الأدوار الرئيسة لما يراد تمثيله.

3- المواقف التمثيلية: وهي نماذج لمواقف واقعية.

4- المسرحية: وهي نص سبق إعداده، وتستخدم فيها الملابس والديكورات وما يلزم لتنفيذ المسرحية.

5- اللوحة الحية: وتقتصر عادة على عرض صورة حية لمنظر، أو حدث، أو قصة، دون استخدام الكلام والحركة، وتستخدم في عرضها مناظر خلفية لتكون قريبة من الواقع.

6- التمثيلية الحرة: وتتصف بالتلقائية والحرية، وعدم تقيد الأطفال بنص معين أو حركات معينة.

7- التمثيل بالدمى والعرائس ذات الخيوط: وهي محببة إلى نفوس الأطفال الصغار، لذا يكثر استخدامها في الروضة.

ونرى أن من الممكن من خلال النشاط المسرحي تعليم الأطفال بعض المفاهيم اللغوية الخاصة بالملابس (بنطلون، قميص، جلباب، رابطة العنق، جورب الخ) ومفاهيم لغوية خاصة بالمكان (شمال، يمين، فوق، تحت، أسفل، أعلى، أمام، خلف، شمال جنوب، شرق، غرب ..الخ) والمفاهيم اللغوية الخاصة بالزمان (يوم، شهر، سنة، أسبوع، صباح، مساء، أمس، غدا) والمفاهيم اللغوية الخاصة بالإفراد والتثنية والجمع، والمفاهيم الخاصة بالأسرة من أب وأم وأخ وأخت، وعم وعمة، وخال وخاصة، وجد، وجدة، والمفاهيم اللغوية المجردة مثل: (الصدق، الأمانة، الحق، الخير، الجمال، النظافة، الأدب، الاحترام، الكرم، الجنة، النار، الخ).

5- النشاط التمثيلي:

تبدو أهمية النشاط التمثيلي في ميل الأطفال إليه وإقبالهم عليه، حيث الإيحاء والإشارة والعمل والحركة، والإفصاح عن أفكارهم، والتعبير عن مشاعرهم، وهم يقومون بالنشاط التمثيلي، لأنه نوع من المحاكاة والتقليد، ويوفر لهم جوا من الثقة والمرح والنشاط، الذي يساعدهم على الإلقاء اللغوي الجيد وإتقان التعبير.

ويكون النشاط التمثيلي نشاطاً حراً موجهخاً، يقوم فيه الأطفال بتقمص أدوار الكبار في مواقف اجتماعية، وتفاعلهم معها وجدانياً ولغوياً، مع إبداعهم فيها، وقد أثبتت دراسة أحمد سيد إبراهيم، 1994، الأثر الفعال لهذا النشاط التمثيلي عند الأطفال، في تعليم المفاهيم اللغوية وتنمية القدرة على التعبير والتواصل اللغوي، والاستجابة للمثيرات الاجتماعية المختلفة، ولذا كان استغلال القصة وتحويلها إلى نشاط تمثيليلي يقوم فيها الأطفال بأداء أدوارها، وتمثيل شخصياتها من أنجح النشاطات التربوية، وبخاصة إذا استخدم معه الصور والرسوم التوضيحية المناسبة.

ويهدف النشاط التمثيلي الى:

- تعويد الطفل تركيز الانتباه.

- تزويده بمفاهيم وألفاظ وتراكيب جديدة لتنمية حصيلته اللغوية.
- تنمية ميوله نحو الاستماع والتعلم.
- تزويده بقيم واتجاهات صالحة.
- إدخال الفرحة والسعادة في نفوس الأطفال.
- تنمية قدرته على الفهم وتتبع الأحداث.

وقد أوضح علي سعد جاب الله، 2001 فوائد النشاط التمثيلي في:

1- التطور المعرفي Cognitive Development حيث تساعد الأدوار الدرامية الأطفال على تعلم المفاهيم بعامة، والمفاهيم اللغوية بخاصة، كما تساعدهم على اتساع عالمهم المعرفي، مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على الإدراك، والتساؤل، والاستفسار.
2. التطور البدني Physical Development حيث تتطلب الأدوار الدرامية من الأطفال مزيداً من الحركات المناسبة مع السرعة، والخفة،و الصحة الجيدة.
3. التطور الإبداعي Creative Development وذلك لأن الأطفال في النشاط التمثيلي يظهرون أفكاراً جديدة، ويبدعون كلمات ومفاهيم لغوية، و يكتشفون أفعالاً وأحداثاً جديدة وفريدة.
4. التطور الانفعالي Emotional Development حيث يتم التعبير عن المشاعر والانفعالات في اثناء النشاط التمثيلي الذي يحبه الأطفال ويمارسونه.
5. التطور الاجتماعي Social Developmet وذلك لأن الأطفال من خلال النشاط التمثيلي ولعب الأدوار الدرامية، يتعرفون بعض الأدوار الاجتماعية للكبار، ويحاولون تفهم الآخرين في كل دور منها، مما يساعدهم على تعلم المفاهيم اللغوية، والسلوك اللغوي الصحيح في مواقف حياتهم اليومية.

وقد قام سيد الطواب (1986) (33) بدراسة استهدفت تعرف أثر النشاط التمثيلي لدى أطفال الحضانة في اكتساب المفاهيم اللغوية، والكشف عن الفروق بين الجنسين في هذه المرحلة، وتوصل إلى أن ممارسة الأطفال للنشاط التمثيلي أدى إلى ويادة استخدام الطفل للغة، وأن هناك فروقاً بين البنين والبنات في عدد الكلمات، وعدد الجمل المستخدمة في النشاط التمثيلي أثناء فترة القياس وذلك لصالح البنات.

ومن الممكن تعليم المفاهيم اللغوية لأطفال الرياض من خلال النشاط التمثيلي، وبخاصة المفاهيم الخاصة ببعض العبادات، كالصلاة (وقوف، ركوع، سجود، جلوس، قراءة الفاتحة، تسابيح الركوع والسجود... إلخ)، والمفاهيم اللغوية الخاصة بالمشاعر والانفعالات كالفرح والحزن والراحة والتعب... إلخ، والمفاهيم اللغوية الخاصة بالأدوار الاجتماعية للكبار، كدور الأب، والأم، والأخ الأكبر، والأخت الكبرى، والمعلم، والمعلمة، ورجل المرور، والشرطي.

كما يمكن من خلال هذا النشاط تعليم المفاهيم اللغوية الخاصة بالملابس والحيوان والنبات، والزمان والمكان... إلخ، كما يمكن تعليمهم المفاهيم اللغوية الخاصة بالبيع، والشراء والنظافة، والطعام، والشراب... إلخ، وكل ذلك راجع إلى نوع النشاط التمثيلي الذي يقوم به الأطفال.

6. الرحلات:

تعد الرحلات أحد النشاطات الفعالة التي يمكن أن تهيئ للأطفال فرص مشاهدة مواقف، وحقائق، ودراستها على الطبيعة، مما يعني أنها توفر للمواقف التعليمية في رياض الأطفال خبرات تعليمية ليس من اليسير إحضارها إلى داخل الفصل.

ولا يعني ما سبق أن كل جولة أو زيارة يقوم بها الأطفال خارج جدران الروضة تعتبر رحلة تعليمية؛ لأن الرحلة التعليمية الصحيحة هي التي يقوم بها الأطفال كجانب رئيس متكامل؛ لتحمل المسؤولية، والتدريب على التخطيط، وممارسة التعاون بين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلماتهم، فضلا عن ضرورة وضع خطة لتنظيم الرحلة. (77: 112).

ويجب على المعلمة أن تتأكد عند رغبتها في تنفيذ الرحلة من توافر بعض الشروط وهي أنها (77: 112).

1- تسهم في تعليم المفاهيم اللغوية للأطفال.

2- تساعد على زيادة المفردات اللغوية لديهم.

3- تنمي لدى الأطفال مهارة التحدث والتعبير الشفهي.

4- تعمل على اتساع خيال الأطفال؛ مما يؤدي إلى تنمية المفاهيم اللغوية لديهم.

5- تتسق مع المال والجهد والوقت الذي يبذل في الرحلة التعليمية.

6- ترتبط ارتباطا وثيقا بمكونات المنهج الدراسي.

7- تحقق أهدافا تربوية وتعليمية تسعى إليها الروضة.

8- تشبع حاجة الأطفال، وتكون موضع اهتمام لديهم، ومثيرة لدافعيتهم.

9- يتم تنفيذها في الوقت المناسب لتنفيذ المادة الدراسية.

10- تتناسب مع خصائص الأطفال ومراحلهم العمرية.

وتؤكد الرحلة التعليمية على عدة متغيرات لطرق التربية خارج الروضة، وهي:

1. تحقيق أهداف تربوية وتعليمية محددة.
2. إعمال العقل والبدن في ممارسة أنشطة البحث في موقع الرحلة.
3. الرحلة طريقة من طرق التربية تتم خارج معامل وحجرات الدراسة. (14: 62).

والأخذ بالرحلة التعليمية كنشاط تربوي في ميدان تربية الأطفال يتيح لهم مواجهة مواقف، ومصادر حقيقية وطبيعية، تكون مصحوبة بحفز وإثارة أنشطتهم العقلية، والجسمية، نحو الحركة والاكتشاف، وإشباع الميول للتساؤل، وحب الاستطلاع؛ للتعرف عن طريق المحسوسات والكائنات التي يرونها ويحسونها، وهذا بدوره يكسبهم مفاهيم لغوية متعددة، وخبرات مباشرة من مصادرها الأولية، ويحقق تعرفهم على موضوعات متكاملة داخل إطارها البيئي، وهو الأمر الذي يمثل أهمية خاصة في تربية الأطفال، وتؤكد عليها البرامج العالمية للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. Mitchell, Steve & Wesolik Faith J; (2002) (103) (14: 62).

وتحقق ممارسة الأطفال لنشاطات الرحلات التعليمية تنمية ميولهم للتعرف، وحب الاستطلاع، وتوظيف حواسهم في التعامل والتفاعل مع عناصر ومكونات البيئة، حيث تشير دراسة Duggan, Sundra and Gott Richard; (1999) (93: 137-147) إلى تعدد المخرجات التربوية لممارسة الأنشطة الذهنية واليدوية في مواقع الرحلات، كما تؤكد على إيجابية أدوار الأطفال، عن طريق مشاركتهم، وتعاونهم، وعملهم جماعيا، مما ينمي لديهم النواحي المعرفية، والاجتماعية، الضرورية للنمو في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.

وتساعد الرحلات على نمو حصيلة الطفل اللغوية، وتزوده بمفردات كثيرة ومتنوعة عن الموضوعات المتعلقة بالرحلة، فمن خلالها يحصل الطفل على خبرات جديدة عن

طريق المشاهدات والحس والإدراك، وتعرفه البيئة المحيطة به، وتدربه على الاعتماد على النفس، وتقوية العلاقات الاجتماعية للأطفال. (64: 111).

وتسهم الرحلات الميدانية إلى الحدائق والمتاحف، ومناقشة الأطفال فيما شاهدوه، ومطالبتهم بوصف بعض المناظر، في اكتساب مفاهيم ومفردات جديدة مثل: الأشجار الخضراء، النسيم العليل، الطعام اللذيذ، والشمس الساطعة المشرقة، كما أنها تساعدهم وتؤهلهم لتعلم الكتابة، حيث ينبغي على المعلمة أن تطالبهم برسم بعض الأشياء التي شاهدوها. Maeher, Jane (102).

ومن هنا فإن الرحلات التعليمية تتميز بأنها: (77: 113-114).

1- تعطي للأطفال انطباعا واقعيا عن المكان الذي زاروه خلال الرحلة.

2- تعمل على توثيق الروابط بين الروضة والمجتمع، وذلك عن طريق تعرف الأطفال مشاكل واحتياجات المجتمع الذي يعيشون فيه، وتدريبهم على القيام بدور إيجابي في تطوير وحل مشاكل هذا المجتمع فيما بعد.

3- تجعل التعليم مثمرا، إذ ينتقل ما يتعلمه الأطفال في الرحلات إلى مواقف تعليمية أخرى، تبعا لنظرية انتقال أثر التدريب.

4- تتيح للمعلمة فرصا كافية للتعرف على شخصية الأطفال على حقيقتها، وهذه الفرصة قلما تتوافر لها داخل حجرات الروضة.

5- تعمل على نمو شخصية الأطفال.

ويمكن من خلال هذا النشاط تعليم أطفال الروضة العديد من المفاهيم اللغوية، التي تدور حول الحيوانات، وتقسيمها إلى حيوانات أليفة، وحيوانات مفترسة، والحيوانات التي تعيش في الماء، والتي تعيش خارجه، والطيور وأنواعها، وألوانها، والأسمال وأنواعها وألوانها، بالإضافة إلى مفاهيم لغوية خاصة بالأشجار والنباتات، والمعارك الحربية والبطولات، والآلات الحربية التي تتناسب مع كل زمان ومكان، ووسائل المواصلات وتطورها... إلخ.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم عبد الرحمن محمد علي (2000): أثر استخدام القصص الاجتماعية في تدريس مادة علم الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانية (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثاني والستون، يناير، ص49-96).
2. أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1995): سيكولوجية اللعب (مسقط: عمان ط4).
3. أحمد حسين اللقاني (1989): المناهج بين النظرية والتطبيق (القاهرة: عالم الكتب، ط3).
4. أحمد سيد محمد إبراهيم (1994): دور اللعب التمثيلي في التعبير اللغوي عند الأطفال (جامعة أسيوط، كلية التربية الرياضية، مؤتمر الرياضة في مصر: الواقع والمستقبل، ص7-15).
5. أحمد سيد إبراهيم وآخرون (1998) المفاهيم اللغوية والدينية: تطورها وتنميتها، (دبي: دار القلم).
6. أحمد محمد الزغبي (1997): اللعب عند الأطفال وأهميته التربوية والنفسية، (قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة كلية التربية، العدد 123، السنة السادسة والعشرون، ديسمبر).
7. أحمد محمد عيسى (1998): تقويم قصص الأطفال في مصر (رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس).
8. إسماعيل عبد الفتاح (1999): أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب).
9. أمل بنت عبد الله بن محمد البوسعيدي (1995): مدى اكتساب طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة مسقط المفاهيم الأساسية في كتب التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان، قابوس).

10. بلقيس إسماعيل الداغستاني (2003): واقع رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية)، (القاهرة: مجلة دراسات في المناهج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد السابع والتسعون، سبتمبر، ص37-96).
11. ثريا محجوب (1995): فعالية برنامج في النشاط اللغوي لرياض الأطفال (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية).
12. ثناء يوسف الضبع (2001): تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال (القاهرة: دار الفكر العربي).
13. جلال عبد الوهاب (1987): النشاط المدرسي - مفاهيمه ومجالاته وبحوثه (الكويت: مكتبة الفلاح).
14. جمال سعيد متولي سيد (2004): مدى استخدام الرحلات في التربية اللانظامية لتحقيق الأهداف التربوية برياض الأطفال (القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة، العدد السابع والثلاثون، سبتمبر، ص53-101).
15. جودت سعادة، جمال اليوسف (1988): تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، (بيروت: دار الجيل).
16. حامد عبد السلام زهران (2005): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة (القاهرة: عالم الكتب).
17. حسن شحاتة (1989): التهيئة اللغوية في رياض الأطفال، دراسات وبحوث في أدب الأطفال (القاهرة: مكتبة إتش للطباعة).
18. حسن شحاتة (1990): النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية).
19. حسن شحاتة (1991): أدب الطفل العربي- دراسات وبحوث (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية).
20. حياة بنت عبد الأمير الفريد (1995): أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس).
21. رشدي أحمد طعيمة (1998): أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق (القاهرة: دار الفكر العربي).

22. رشدي أحمد طعيمة (2004): المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (القاهرة: دار الفكر العربي).
23. زبيدة محمد قرني (1998): فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على كل من التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم (الإسماعيلية: المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، 2- 5 أغسطس).
24. زكريا أحمد الشربيني (2002): احتفاظ الأطفال بالمفاهيم في ضوء أساليبهم المعرفية، ندوة مفاهيم الطفل: رؤى تربوية مستقبلية في دولة الإمارات، (دبي: جامعة الإمارات).
25. سامي موسى إبراهيم (1998): فاعلية استخدام البطاقات المصورة في تهيئة طفل الروضة (4-5) سنوات لتعلم مهارات القراءة والكتابة، (القاهرة: دراسات في المناهج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والخمسون، نوفمبر، ص83-119).
26. سحر توفيق نسيم (2003): تنمية بعض السلوكيات المرتبطة بالقيم الخلقية لدى طفل الرياض في ضوء مواقف من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته (القاهرة: القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الثالث: القراءة وبناء الإنسان 9-10 يوليو، ص259-301).
27. سرجيو سبيني (1991): التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح (القاهرة: دار الفكر العربي).
28. سعدية بهادر (1987): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: الصدر لخدمات الطباعة).
29. سمير سالم الميلادي وحنان مدحت سراج الدين (1989): رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، (القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 3-6 يوليو).
30. سمير يونس وشاكر عبد العظيم (2000): استخدام مدخل مسرحة المناهج في تحقيق أهداف وحدة تدريسية في النحو لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والستون، إبريل ص103-133).
31. سهام محمد بدر (1997): المرجع في رياض الأطفال (الكويت: مكتبة الفلاح).

32. سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (1996): سيكولوجية التعلم (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

33. سيد محمود الطواب (1986): أثر استخدام اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى طفل الحضانة (الإمارات العربية المتحدة، جامعة الإمارات، حولية كلية الآداب، العدد الأول).

34. سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل (2000) المفاهيم مفاتيح الفهم ومرايا الحضارة .http://www,islamonline.Net

35. شاكر عبد العظيم محمد قناوي (2005): فعالية استخدام نموذج دائرة التعلم حاسوبيا في تعديل المفاهيم العقدية البديلة للمفاهيم العقدية الإسلامية لدى طفل المدرسة، (القاهرة: القراءة والمعرفة، العدد الواحد والأربعون، يناير، ص49-98).

36. شبل بدران (2000): الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية).

37. شحاتة محروس طه وشاكر عبد العظيم محمد قناوي (2005): تنمية الاستعداد اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة، باستخدام برنامج لغوي حاسوبي متعدد الوسائط، وقياس فعاليته، (القاهرة: القراءة والمعرفة، العدد الواحد والأربعون، يناير، ص161-205).

38. عبد الباسط خضر ونجوى شعبان (1999): فعالية برنامج للعب الأدوار في تنمية المستوى اللغوي لطفل مرحلة رياض الأطفال، (المنصورة: مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد التاسع والثلاثون، يناير).

39. عبد الرحمن صالح عبد الله (1995): المرجع في تدريس علوم الشريعة، (الرياض: مؤسسة الفيصل).

40. عبد الغني إبراهيم (1997): طرق تعليم القراءة ومراحل تعلمها، (الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد التاسع، العدد الخامس عشر، يناير).

41. عبد الناصر سلامة محمد الشبراوي (1997): برنامج مقترح في أغاني الأطفال وقياس فعاليته في تحقيق بعض أهداف مرحلة ما قبل المدرسة (مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الأول، المجلد الحادي عشر، يوليو).

42. عبد الناصر سلامة الشبراوي وعبد اللطيف عبد القادر أبو بكر (2000): فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية الاتجاه نحو البيئة وتأكيد الانتماء لدى طفل ما قبل المدرسة، (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر الثاني عشر مناهج التعليم وتنمية، 25-26 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص195-218).

43. علي أحمد مذكور (2000): تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الفكر العربي).

44. ______(2003): التربية وثقافة التكنولوجيا (القاهرة: دار الفكر العربي).

45. علي الحبيب (1995): التربية واستراتيجياتها في رياض الأطفال (الكويت: منشورات ذات السلاسل).

46. علي سعد جاب الله (2001): أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والستون، يناير ص35-68).

47. علي عبد العظيم سلام (2004): تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لطفل ما قبل المدرسة (دمنهور: مكتبة فكر زاد للكمبيوتر والطباعة).

48. ________ (2004): الطفل وتعلم اللغة - فنيات تعليم العربية في رياض الأطفال (دمنهور: مكتبة فكر زاد للكمبيوتر والطباعة).

49. علي منصور (2001): التعلم ونظرياته، (دمشق: جامعة دمشق ط3).

50. عنايات محمد محمود خليل (2002) فاعلية اللعب في تعليم المفاهيم الموسيقية لطفل الروضة (القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة والمعرفة، العدد الرابع عشر، مارس، ص109-144).

51. عواطف إبراهيم محمد (1994): الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

52. ________ (1995): إعداد الطفل وتعليمه مهارات القراءة والكتابة، (القاهرة: الأنجلو المصرية).

53. فؤاد أبو حطب (1988): القدرات العقلية (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

54. _____ وآمال صادق (1978): علم النفس التربوي (القاهرة: الأنجلو مصرية.

55. فائقة علي أحمد وإيمان زكي محمد (2000): فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر الثاني عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير، 25-26 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص243-273).

56. فاتن رشاد محمد إبراهيم (2002): فعالية خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المستقلين - المعتمدين" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة).

57. فاروق السيد عثمان (1995): سيكولوجية اللعب والتعلم (القاهرة: دار المعارف).

58. فاطمة حنفي محمود (1995): دراسة تقويمية لبرنامج تعليم المهارات اللغوية في رياض الأطفال، (القاهرة: وزارة الثقافة، المركز القومي لثقافة الطفل، مجلة ثقافة الطفل، سلسلة بحوث ودراسات، مج13).

59. فتحي عبد المقصود الديب (1986): الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، (الكويت: دار القلم، ط2).

60. فتحي علي يونس (1984): اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر).

61. فتحي علي يونس وزميلاه (1988): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، (القاهرة: دار الثقافة).

62. فرماوي محمد وعبد الرحيم سلامة وسمير يونس (1999): المفاهيم الدينية والاجتماعية واللغوية والعلمية والرياضية والفنية والحركية المناسبة لطفل الروضة وتنمية بعضها باستخدام حل المشكلات، (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الستون، أكتوبر، ص99-144).

63. كافية جواد رمضان (1978): تقويم قصص الأطفال في الكويت (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس).

64. كريمان بدير وإميلي صادق (2003): تنمية المهارات اللغوية للطفل (القاهرة: عالم الكتب، ط2).

65. ليلى دويغر ومحمد متولي قنديل (1994): تقويم الأداء اللغوي الشفوي لأطفال ما قبل المدرسة في ضوء الثقافات المتبادلة بدولة البحرين، (مجلة كلية التربية بطنطا، العدد الحادي والعشرون).

66. ماجدة محمود محمد صالح (2004): رياضيات طفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين (القاهرة: القراءة والمعرفة، العدد الحادي والثلاثون، فبراير، ص13-41).

67. محمد حامد أبو الخير (1988): مسرح الطفل (الهيئة المصرية العامة للكتاب).

68. محمد رفقي عيسى (1987): سيكولوجية اللغة والتنمية لطفل الرياض، (الكويت: دار القلم).

69. محمد صالح سمك (1998): فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية (القاهرة: دار الفكر العربي).

70. محمد عثمان نجاتي (1982): القرآن وعلم النفس (القاهرة: دار الشروق).

71. محمد محمد البسيوني (1992): أثر استخدام بعض الاستراتيجيات في اكتساب الأطفال للمفاهيم العلمية (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر).

72. محمد محمود الحيلة (2006): طرائق التدريس واستراتيجياته (العين: دار الكتاب الجامعي).

73. محمد محمود محمد موسى (2003): فعالية استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (القاهرة: القراءة والمعرفة، العدد الحادي والعشرون، مارس ص17-101).

74. ______ وفاء محمد سلامة (2004): فعالية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية (القاهرة: القراءة والمعرفة، العدد السادس والثلاثون، أغسطس، ص85-126).

75. مدحت أحمد النمر وهالة طليمات (دت): تعليم المفاهيم في رياض الأطفال، (الإسكندرية: نور للكمبيوتر وطباعة الأوفست).

76. مصطفى إسماعيل موسى ومحمد عبد الرؤوف الشيخ (1997): مقدمة في أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين (دبي: الإمارات العربية المتحدة).

77. مصطفى عبد السميع محمد وآخران (2001): الاتصال والوسائل التعليمية – قراءات أساسية للطالب المعلم (القاهرة: مركز الكتاب للنشر).

78. مصطفى عبد الله إبراهيم (2002): فاعلية برنامج مقترح لتنمية الشعور الديني لدى أطفال ما قبل المدرسة (القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة والمعرفة، العدد الخامس عشر، يوليو، ص146-185).

79. ناجي عبد العظيم سعيد (1991): دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق).

80. ناصر فؤاد علي غبيش (2004): تصور مقترح لتطوير برنامج المهارات اللغوية برياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة والمعرفة، العدد الحادي والثلاثون، فبراير، ص93-133).

81. هاشل بن سعد بن سرور الغافري (2002): تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان في ضوء مدخل التكامل (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة).

82. هالة محمد أحمد (1996): برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس).

83. هدى قناوي (1993): الطفل ورياض الأطفال، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

84. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (2001): أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي لأطفال ما قبل المدرسة (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الحادي والسبعون، يونيو، ص153-180).

85. وضحى علي السويدي (1992)، تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية (قطر: حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة التاسعة، العدد التاسع، 1413هـ).

86. وليم عبيد (1998): رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية مع بداية القرن الحادي والعشرين، (القاهرة: تربويات الرياضيات، المجلد الأول، ديسمبر، ص3-8).

87. يوسف قطامي (2007): تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

88. Barbara J. Toyler (1989): **Early Childhood Programme** Management, N Y, Macmillan Publishing Co.

89. Bruner j., (1987): **New Strategies for Social Education.** Chicago: Science Research Association, INC.

90. Carter V. Good (1973): **Dictionary of Education**, McGraw- Hill Book Company, Third Edition, P. 15.

91. Clark, Patricia (2001): Recent Research on All - Day Kindergarten. **ERIC Digest. No: ED453982**.

92. Debbie Seidel (2002): **Enhancing The Kindergarten Language Experience Using Storytelling Props**, State of Michigan.

93. Duggan, Sundra and Gott Richard; (1999): The Place of Investigation in Practical work in the UK National Curriculum for Science. **International Journal if Science Education**, Vol. 17, No. 2.

94. Edyth Margalin, (1992): **Teaching Young Children At School & Home**, N Macmillan Publishing Co. INC.

95. Egertson, Harriet A. (1987): The Shifting Kindergarten Curriculum. **ERIC Digest. NO: ED293630.**

96. ERIC (1998): Developing Language Proficiency and Connecting School to Students' Lives: Two Standards for Effective Teaching. **ERIC Digest. NO: ED424790.**

97. Fisher, Bobbi (1991): Reading and Writing in a Kindergarten Classroom. **ERIC Digest. NO: ED331030.**

98. H. F. Robison, S. L. Schmartr (1992): **Designing Curriculum for Early Childhood,** Boston Allyn, INC.

99. Husen, Torsten, Neville, T (1995): **The International Encyclopedia of Education** Elsevier Science, Vol. 5, pp. 2901-2902.

100. Katz, Lilian G. (2000): Academic Redshirting and Young Children. **ERIC Digest. NO: ED447951.**

101. Lim, S. (1993): Relationship of Play and Language Patterns Among Singaporean Preschool Children in Homes and Classrooms. **Diss. Abst. Inter.** 53, 9 (A) P. 3101.

102. Maher, Jane (1991): Encouraging Young Children's Writing. **ERIC Digest. NO: ED327312.**

103. Mitchell, Steve & Wesolik Faith J; (2002): 18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Virtual Field Tripe for Early and Middle Childhood Educators **(www.Uwex. Edu/disted/ conference Proceedings. DL w3. Pdf.).**

104. Nurss, Joanne R. (1987): Readiness for Kindergarten. **ERIC Diges NO: ED291514.**

105. Pellegrini, A. D.; Glickman, Carl D. (1991): Measuring Kindergartners' Social Competence. **ERIC Digest. NO: ED327314.**

106. Pellegrini, A D. & Others: (1991): Along it - unidal study of the predictive relations among symbolic play, Lingusitic verbs and early Literacy, **Research in the teaching of English.** Vol. 25, No, 2, May.

107. Rothenberg, Dianne (1995): Full - Day Kindergarten Programs. **ERIC Digest. NO: ED382410.**

108. Shepard, Lorrie A.; Smith, Mary Lee (1989): Escalating Kindergarten Curriculum. **ERIC Digest. NO: ED308989.**

109. Taylor, Galen: (1970): Secondary Education, **Encyclopedia American,** American Corporation, N. Y, P. 682.

الفصل الرابع

الوسائل التعليمية وتدريس المفاهيم اللغوية

(أ) الوسائل التعليمية

مقدمة:

يتوقف نجاح تعليم اللغة العربية على توافر مجموعة من المقومات ومن أهمها:

1- التحديد الدقيق لأهداف تعليم اللغة العربية، والمهارات اللغوية المراد إكسابها للدارسين، والاتجاهات المراد تنميتها، وأشكال الأداء المختلفة التي يرجى تزويد الدارسين بالقدرة على القيام بها.

2- الاختيار الجيد للمحتوى اللغوي والثقافي الذي يكفل تحقيق الأهداف السابقة والمهارات المنشودة.

3- التطبيق السليم لطرق التدريس المناسبة والتي تتمشى مع الأهداف والمحتوى السابقين.

4- الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ووسائل الاتصال الجماهيرية في تعليم اللغة.

5- التوظيف الدقيق لأساليب تقويم الأداء اللغوي والاستيعاب الثقافي بالشكل الذي يكشف بدقة وموضوعية عن مدى تحقيق الأهداف.

وإذا كانت المقومات السابقة تشكل منظومة المنهج الدراسي، فإن لكل منها مجموعة من المعايير التي يشترط توافرها، حتى تتحقق ما لكل منها من غايات، وحتى يتحقق، في نهاية المطاف، ما ننشده من تعلم صحيح وتعليم جيد.

ومن بين هذه المقومات تلعب الوسائط التعليمية (وسائل الإيضاح والتقنيات التربوية ووسائل الاتصال) دوراً كبيراً في إنجاح العملية التعليمية، كما أن غيابها ينعكس سلباً على هذه العملية.

إضافة إلى المعايير الخاصة بكل مقوم من مقومات بناء المنهج الدراسي، هناك مجموعة من المعايير العامة التي ينبغي توافرها في أي برنامج تعليمي، حتى نضمن تحقيق أهدافه. ومن بين هذه المعايير العمة مراعاة خصائص الدارسين وتقدير الفروق الفردية بينهم. والعمل على مواجهتها بأسلوب علمي سليم.

مفاهيم ومصطلحات:

نعرض فيما يلي تعريفا لبعض المفاهيم والمصطلحات الضرورية في هذا المجال حتى تتضح الفروق بينها.

1. الوسائل أو المعينات التعليمية:

يطلق مصطلح المعينات التعليمية على كافة الأدوات التي يستخدمها المدرس أو الطالب للمساعدة في تحقيق عمليتي التعليم والتعلم.

تنقسم هذه المعينات إلى أقسام رئيسية ثلاثة هي:

أ. المعينات السمعية: وهي التي ترتبط بحاسة السمع. ومن هذه المعينات: الأشرطة السمعية، والتليفون، ومكبرات الصوت، وبرامج الراديو.. إلخ.

ب. المعينات البصرية: وهي التي ترتبط بحاسة البصر. ومن هذه المعينات: الخرائط، والسبورات، والصور، والرسوم، والأفلام المتحركة (بدون صوت)، والشرائح... إلخ.

جـ. المعينات السمعية والبصرية: وهي التي تعتمد على حاستي السمع والبصر، وتهدف إلى إيصال المعلومات إلى المتعلم. ومن هذه المعينات: الأفلام السينمائية، والتليفزيون، والبرامج السمعية البصرية... إلخ.

2. وسائل الاتصال التعليمي:

ويقصد بها المبادئ الأساسية التي يقوم عليها مخطط التعليم كوساطة للوصول إلى المتعلم بما في ذلك التعليم المباشر الذي يتولاه مدرس الفصل سواء داخل الفصل أو

خارجه، أو وسيلة تعليم عبر مادة مسجلة سلفا على شريط سمعي، أو الحاسب الآلي، أو التعليم بالمراسلة، أو أية وسيلة سمعية/ بصرية.

3. التقنيات التربوية:

يقصد بها نظام تطبيق المعرفة والمبادئ العلمية بشكل هادف في مجال تصميم وتنفيذ النظم التعليمية مع التأكيد على:

* الأهداف التربوية المحددة القابلة للقياس.

* طبيعة المتعلم بدلا من التركيز على مادة الموضوع الدراسية.

* الاستخدام الموسع بشكل ذكي وماهر للمعدات والعلاقات والأحداث والأساليب الملائمة لتعلم المتعلم بشكل فردي وجماعي.

* الاعتماد بقوة على النظرة التربوية في توجيه الممارسات والتطبيقات التربوية.

وفي ضوء هذه التعريفات يتضح أن استخدام مصطلح التقنيات التربوية للدلالة على وسائل الإيضاح أو المعينات التعليمية يحد من توسيع استخدام التقنيات التربوية في تطوير تعليم اللغة العربية وغيرها من مواد، بحيث إنه يحصر استعمالها فقط في مجال العرض داخل غرفة الصف، وتوجيه جهود المعلمين واهتماماتهم إلى اتخاذ القرارات بخصوص الوسائل التعليمية، من حيث مطالب العرض في غرفة الصف فقط. إن التقنيات التربوية أشمل مجالا من مجرد استخدام وسائل تعليمية. إن التقنية ليست مجرد آلات وأفراد، إنها تنظيم متكامل من الأفراد والآلات والأفكار والأساليب والإدارة.

أهداف الوسائل التعليمية:

تلتقي الأدبيات في مجال استخدام الوسائل التعليمية في أن أهدافها تكمن فيما يلي:

1- تقدم أساساً ماديا للتفكير الإدراكي، وتقلل من استخدام التلاميذ لألفاظ لا يفهمون معناها، وفي مجال تعليم اللغة العربية يعد استخدام الوسائل التعليمية ضرورية، إذ ينقل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة مما يضمن دقة المفاهيم في ذهن الدارس وييسر له استخدامه بشكل كفء.

2- تثير اهتمام الدارسين كثيرا، وتبعث في العملية التعليمية عنصر التشويق.

3- ترسخ المعلومات في أذهان الدارسين، ولا شك أن استخدام أكثر من وسيلة لعرض المفاهيم اللغوية من شأنه أن يثبتها في أذهان الدارسين وييسر استخدامها لفترة أطول.

4- توفر خبرات واقعية تدفع الدارسين إلى النشاط الذاتي.

5- تخلق ترابطا في الأفكار في أذهان الدارسين.

6- تساعد على نمو المعاني وزيادة الثروة اللغوية عند الدارسين.

7- تنمي خبرات يصعب الحصول عليها من طرق أخرى، وتسهم في جعل ما يتعلمه الدارسون أكثر كفاية وعمقا وتنوعا.

8- تساعد المدرس على تنظيم خطة سير الدرس.

9- تسهم في حسن اختيار المدرس للأمثلة التي يقدمها للدارسين وجعلها متسلسلة تسلسلاً منطقياً.

10- تسهم في اختصار الشرح وتجنب الدوران حول الموضوع الواحد.

11- تثير الرغبة في حب الاستطلاع عند الدارسين.

12- تخلق في الدارسين الرغبة والمثابرة على التعلم بنشاط.

13- تنمي في الدارسين بعض الاتجاهات والسلوكيات المرغوب فيها.

14- تنقل بعض الوسائل الأحداث التي يموج بها العالم إلى داخل حجرة الدراسة.

15- تقوي العلاقة بين المعلم والدارس وتنمي بينهما روح الصداقة.

16- توفر كثيرا من وقت المدرس، فيوجه جهده للتلاميذ ومشكلاتهم.

17- تساعد المدرس على وضع الخطط المناسبة لمقابلة الفروق الفردية.

18- تتيح للمدرس توسيع مجالات الخبرة الخاصة بكل دارس.

19- يقوم المدرس عن طريق المعينات التعليمية بتنويع مصادر المعرفة، بحيث لا تقتصر عليه وحده، فبالإضافة إلى الكتب والمطبوعات يمكن تقديم المادة العلمية في عدة أشكال مثل الأفلام والشرائح والمسجلات وبرامج التليفزيون والخرائط والصور والرسوم وغيرها. وبذلك لا يصبح المدرس هو المصدر الوحيد الذي يستقى منه الدارس المعلومات.

20- توفر فرص التعلم الذاتي الفردي، وكذلك التعلم في مجموعات صغيرة عن طريق الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

21- يساعد الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية على تنمية مهارات الاتصال عند الدارسين وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتعاون في حل المشكلات.

أسس استخدام المعينات التعليمية:

ينبغي أن يستند استخدام المعينات التعليمية إلى مجموعة من الأسس التي نجملها فيما يلي:

1. التكامل:

ويقصد به هنا عدة معان منها:

* العلاقات التي تربط استخدام المعينات التعليمية بالنظام التربوي ككل وببرنامج اللغة العربية على وجه الخصوص.
* العلاقات التي تربط بين مختلف الوسائل أو المعينات التي يتم استخدامها فلا تتعارض وسيلة مع أخرى.
* العلاقات التي تربط بين مختلف المعينات في مختلف فروع اللغة: قراءة، وقواعد، وأدبن ونصوص، وكتابة، واستماع، وكلام... إلخ. فلا تستخدم وسيلة في أحد فروع اللغة يترتب عليها ضرر مع فرع آخر.

2. الشمول:

ويقصد بذلك استخدام المعينات التعليمية في مختلف مستويات تعليم اللغة العربية، وكذلك في مختلف سنوات الدراسة في المعاهد النظامية.

3. التدرج:

ويقصد به الارتقاء من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد... وهكذا.

4. تلبية الحاجات التربوية:

يقصد بذلك قدرة المعينات التعليمية على إشباع الحاجات التربوية المختلفة لجميع الدارسين.

5. مراعاة البيئة المحلية:

ويقصد بذلك الكل المتكامل من الجوانب الطبيعية، والجغرافية، والسكانية، والاجتماعية، والقيم، والعادات، والأيديولوجيا، والدين، والفعاليات الأخرى التي تؤثر في صناعة التقنيات التربوية واستخداماتها.

6. التقويم المستمر:

ويقصد بذلك متابعة مدى تحقيق الأهداف التي تستخدم من أجلها التقنيات التربوية وأساليب استخدامها والنتائج التي حققتها.

دور التقنيات التربوية في تعليم العربية:

نتناول فيما يلي دور المعينات التعليمية والتقنيات التربوية في تعليم اللغة العربية:

1. تعدد وسائل نقل المعلومات والمعارف: لم يعد نقل المعلومات اللغوية مقصورا على المعلم بوصفة الوسيلة الوحيدة، وإنما تتعدد مع التقنيات التربوية الحديثة أساليب نقل المعلومات.
2. المرونة في تدريس المحتوى اللغوي والثقافي: لم يعد تدريس هذا المحتوى معتمداً على الأسلوب اللفظي وإنما يتسع الأمر مع التقنيات التربوية الحديثة ليشمل الوسائل السمعية والبصرية والسمعية البصرية.
3. تحقيق المشاركة الإيجابية مع الطلاب.
4. إتاحة الفرصة لإشباع حاجات كل طالب كفرد مع إمكانية التدريس لمجموعات صغيرة تتعدد معها تقنيات التدريس بما يتناسب مع كل منها.
5. تمكن الطالب من تلقي المعرفة من مصادر مختلفة قريبة منه أو بعيدة عنه بفضل التقنيات التربوية الحديثة، وييسر ذلك للطالب أن يدرس الثقافة العربية الإسلامية من مصادرها، وإن بعدت عنه.

6. تنويع أساليب تقويم الأداء اللغوي، حيث لم تعد الاختبارات اللفظية فقط هي الوسيلة لذلك.

أهمية الوسيلة التعليمية:

إن وظيفة الوسيلة المعينة تختلف في مواقف التدريس باختلاف المتعلمين الذين تستخدم الوسيلة من أجلهم، فهي مع الأطفال الصغار لازمة كي تقترب منهم من العالم المحسوس الذي يعيشون فيه وقد لا يعرفون سواه. وتكيف المعلومات التي تقدم إليهم لما يتسمون به من طبيعة تغلب عليها الصفة الحسية، وهي مع المتأخرين من الأغبياء وأمثالهم من المتعلمين تؤدي نفس الوظيفة التي تؤديها للصغار، إذ أن مستوى الذكاء يساير العمر العقلي، فالمأفون «"Moron لا يتعدى 5.10 سنوات عمرا عقلياً، والذي بين بين «"Bordeline لا يتعدى عمره العقلي 11.11 سنة، والغبي أو المتأخر «Dull or Backward" لا يزيد على 5.13 مهما علت أسنانهم الزمنية. وإذا كانت هذه الفئات القابلة للتعليم فمعنى ذلك أن هؤلاء جميعاً لا يخرجون كبارا من دائرة الأطفال في المرحلة الابتدائية، وهم من أجل ذلك محتاجون إلى الوسيلة كي يُنزل بهم في مواقف التعلم إلى عالم المحسوسات حيث لا يستطيعون الارتفاع إلى سواه.

والوسيلة المعينة مع المتوسط ذكاء والأعلى من المتوسط بدرجاته المختلفة: ذكي، ممتاز، ممتاز جداً، نابغة، عبقري تختلف في وظيفتها عن ذي قبل، فهو وإن لم يحتج إليها في النزول بالمعلوم إلى مستوى المحسوس لأنه يفهم المجرد، إلا أنه يحتاج إليها في توضيح المعاني ووسمها بسمة الفاعلية والحيوية ليتفاعل معها تفاعلاً نشطاً يؤدي إلى تثبيتها في الذهن وتمكنها من نفسه.

والوسائل المعينة من جهة أخرى لازمة لجميع مواقف التدريس لأنها تبعد بالخبرة عن مجرد النقل اللفظي وتقترب بها من ميدان العمل المباشر الذي يعد أمثل الطرق وأقواها في اكتساب الخبرات؛ ذلك لأنها إذا استخدمت مع اللغة استخداما سليما فإنها تعمل على أن تكون الخبرة تربوية في مواقف التعلم والتعليم بما تجذب المتعلم إلى الدرس. وتدفعه إلى الانتباه ومحاولة التفاعل مع عناصر البيئة المتصلة بموضوع الخبرة والاشتباك معها في صراع الأخذ والرد والسؤال والاستجابة والاندفاع والاحجام والتصرف بطريقة إيجابية فيها حركة عقلية واتساق في الإدراك ما يهدف إليه الموقف.

وهي في الوقت نفسه تخلق في المتعلم اهتماما بما يتعلمه فيتابعه ولا ينقطع عنه، فيستمر تذكره له ويدوم نشاطه في ميدانه. وذلك ما نسعى إليه في كل مواقف التعلم.

ولقد أثبتت البحوث أن الوسائل التعليمية إذا استخدمت استخداما صحيحا ودقيقا فإنها تنتج النتائج التالية:

1. تزود التلميذ بأساس محسوس لتفكيره، وتجعل استجابته اللفظية للمواقف ذات معنى ومغزى.
2. تزود التلميذ بالخبرة الحقيقية التي تخلق فيه النشاط الذاتي.
3. تزود التلميذ باستمرارية التفكير وبخاصة في حالة العرض السينمائي للفيلم.
4. تساعد على نمو المواقف ذات المعنى لدى التلميذ وعلى زيادة حصيلته اللغوية.
5. تبعد ما يتعلمه التلميذ عن النسيان.
6. تبعث في التلميذ الاهتمام الكبير بالمادة التي يدرسها والتي توضحها الوسيلة المعينة.
7. تزود التلميذ بخبرات ليس من السهل تزويده بها بدونها، كما تزوده بالعمل في التعلم وبكافة مظاهره وتعدد نواحيه. وفوق ذلك فإن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس يوفر الوقت ويوصل كمية أكثر من الحقائق إلى المتعلمين. ولقد أثبتت إحدى التجارب التي أجريت على الفرقة التاسعة (الثالثة الإعدادية) في مجال العلوم أن استخدام الفيلم في التدريس مع الكتاب المدرسي قد أفاد الطلبة في تحصيل معلومات أكثر بمقدار 20٪ عن أولئك الذين استخدمت معهم نفس طريقة التدريس بدون استخدام الفيلم.

وإذا كان للوسائل المعينة كل هذه الوظائف وتؤدي مثل هذه الخدمات للمواقف التعليمية فليس أيسر على الإنسان من أن يتصور ما تؤديه للغة العربية من فائدة كبرى إذا استعان بها مدرسها، فاللغة العربية موسومة بصعوبة التعلم، ومنفرة للمتعلمين بما تحمل في بعض فروعها على الأقل بعدا عن اللغة المستخدمة في البيت والشارع، وهي من أجل هذا محتاجة إلى ما يجذب الانتباه إليها، ويشحنها بعنصر التشويق، ويبسط غامضها، ويعمق مفاهيمها، ويوفر الوقت لممارستها ممارسة فعلية. وفوق ذلك فاللغة -كما قلنا- ميدان التطبيق لجميع العلوم والمواد الدراسية الأخرى، ومن ثم فلا غرابة أن تشتمل اللغة

العربية على دلالات تاريخية وعلمية وجغرافية ورياضية وصحية وغير ذلك مما لا تكفي في تبيانه اللغة وحدها في أغلب الأحيان.

والوسائل المعنية كثيرة ومتعددة، ومدرس اللغة العربية مكلف أن يختار منها ما يناسب مادته التي يدرسها والموقف التعليمي الذي يوجد فيه. وستحدث فيما يلي عن بعض هذه الوسائل وأوجه الاستفادة بها في مواقف تدريس اللغة العربية.

نماذج من الوسائل التعليمية:

نستعرض فيما يلي دور بعض الوسائل والمعينات التعليمية شائعة الاستخدام في مدارسنا، وعلى وجه الخصوص السبورة (بأنواعها) والصور والتسجيلات الصوتية والتلفاز.

السبورة:

السبورة وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها، وهي من أكثر الوسائل استخداما في مدارسنا، بل من أقدمها أيضا، وهي على أنواع منها:

أ. السبورة الطباشيرية.

ب. السبورة الوبرية.

جـ. السبورة الإخبارية.

وقبل أن نتحدث عن دور كل من هذه الأنواع في تعليم اللغة العربية ينبغي أن نذكر الشروط التي يجب مراعاتها عند استعمال السبورة بشكل عام، وهي:

1. يستحسن أن يكون لونها أخضر إذ تظهر الكتابة على هذا اللون ظهورا مناسبا، كما يضفي على الفصل بهجة وجمالا.
2. يجب أن يكون موضعها في الفصل مناسبا مما ييسر على جميع الطلاب الاستفادة منها.
3. يجب أن ينظم المعلومات التي يدونها عليها، فلا يموج بعضها في بعض ولا يزحم بعضها بعضا.

4. يجب أن تستعمل عند تسجيل النقاط الهامة التي سترد في الدرس، حتى يمكن لفت انتباه الطلاب إلى تلك النقاط والتفكير فيها وتذكيرها.
5. يفضل أن يستعملها المعلم بالتدريج، مع كل خطوة من خطوات الدرس.
6. ينبغي المحافظة – على نظافتها، كما يفضل استعمال اللون الأبيض في الطباشير.
7. يفضل أن تكون الإضاءة جانبية، حتى لا ينعكس عليها النور.
8. يمكن الاستعانة ببعض الإشارات والخطوط والألوان المخالفة للون الأبيض عند إبراز مفاهيم محددة بقصد لفت الانتباه إليها.

وفيما يلي حديث موجز عن دور كل من هذه الأنواع في تعليم اللغة العربية ويتلخص فيما يلي:

أ. السبورة الطباشيرية:

تعد من ألزم ما يحتاجه المعلم عند تدريس اللغة العربية، فمثلا تعد في تدريس الخط من الأدوات المهمة التي تعين المعلم على الشرح والتفهيم، إذ يعرض على الطلاب النموذج الخطي وهم يتابعونه أولا بأعينهم ثم بأقلامهم. ويجب على المعلم أن يكتب على السبورة بخط واضح ملفت للنظر ومقروء بسهولة تامة.

كما أن السبورة الطباشيرية تساعد في تعليم القراءة والنصوص والأدب، إذ يستعين المعلم بها في تذليل بعض الصعوبات اللفظية وتثبيت الجديد من الألفاظ والعبارات في أذهان الطلاب، كما تستخدم السبورة في عرض الحقائق وتوضيحها، وتسجيل الأسس والقواعد العامة والتعريفات الضرورية، كما أنها تثير روح الحماسة والتنافس بين الطلاب حين يسمح المعلم لهم باستخدامها.

ب. السبورة الوبرية:

ولها مميزات كثيرة منها أنها تعفي المعلم من الرسم أمام الطلاب مستعملا الطباشير، وكذلك تسمح بالرجوع إلى عناصر الدرس المتمثلة في الصور والرسوم وتصلح لعرض عناصر الموضوعات والدروس في تسلسل مع القيام بمقارنات بين ما يعرض من صور ورسوم. وتعد هذه السبورة مناسبة جداً لتعليم العربية لسهولة استعمالها، حيث يستطيع المعلم استخدام الصورة بحرية في تعليم المفردات، وكذلك في التدريب على

الأصوات العربية وتكوين الكلمات؛ ونظرا لأن استخدامها يتطلب الإعداد المسبق فإن المعلم يستطيع أن يوفر وقت الحصة للشرح دون الكتابة على السبورة، وتمكن المعلم من الاحتفاظ بمعروضاته لإعادة استخدامها في حصص أخرى، وتعفى المعلم من التكرار الممل للقواعد اللغوية.

جـ- السبورة الإخبارية:

وتعد وسيلة لإغراء الطلاب بالقراءة حين يستخدمها المعلم في عرض كتب جديدة وردت للمكتبة أو تباع في الأسواق، كما تساعد في قراءة الصحف والدوريات وما تشتمل عليه من مقالات حول اللغة العربية أو حول الثقافة العربية الإسلامية.

الصور:

وتنقسم إلى قسمين رئيسين: الصور المتحركة ويقصد بها الأفلام، والصور الساكنة، وتشمل الصور الفوتوغرافية والرسوم البسيطة المعبرة، والرسوم التخطيطية كالخرائط والرسوم البيانية والكاريكاتيرية.

وللصور دور كبير في تعليم الطلاب المفردات والجمل، إذ تحول لهم المجردات إلى محسوسات ويدركون بذلك دلالات الألفاظ ومعاني الجمل، كما تنقل إليهم صور الأشياء التي يتعذر عليهم رؤيتها على الطبيعة. فمعالم الثقافة العربية الإسلامية يمكن نقلها إلى الطلاب عن طريق الصور الفوتوغرافية، كما يمكن مقارنة الأرقام والتعبير عن البيانات عن طريق الرسوم. ولا يخفى ما تقوم به الصور من مهمّات في كتب تعليم اللغة العربية إذ يستعان بها في تدريس المفردات، كما أن الكاريكاتير يمكن استخدامه من قبل المعلم عندما يعرض شيئا ذا مغزى يتصل بأحداث معينة، كما يمكن تمثيل القواعد النحوية في رسوم بيانية توضحها.

التسجيلات الصوتية:

تتميز عملية التسجيل الصوتي على أشرطة بالبساطة في الاستعمال والسهولة في نقل الأشرطة، وتصلح إلى حد كبير في تعليم نطق الأصوات والتدريب على حسن الإلقاء والتقويم الذاتي ومهارات الاستماع، كما أنها تصلح في تسجيل موضوعات قد

يرجع إليها عند الحاجة، ولا يخفى أن مختبر اللغة يقوم أساسا على هذه التسجيلات الصوتية ولا مجال للإفاضة في ذلك الآن.

التلفاز:

يسهم استخدام التلفاز في حيوية الدرس وفاعليته وشدة جذب الطلاب له ويستطيع معلم اللغة العربية أن يوجه عناية الطلاب إلى استماع ومشاهدة البرامج المنتقاة مثل نشرة الأخبار باللغة العربية أو الأحاديث، هذا في حالة تقديم برامج باللغة العربية في التلفاز، كما يجري في بعض البلاد الإسلامية.

التليفزيون التعليمي:

التليفزيون -إذا أحسن استخدامه- من الوسائل التربوية الهامة التي تؤثر تأثيراً كبيراً على حياة الجماهير فتهذبهم وتثقفهم وتصفي نفوسهم وتربط بينهم وبين الشعوب الأخرى. ولقد فطن التربويون حديثاً إلى ما له من أهمية في ميدان التربية والتعليم فأجريت بشأنه التجارب، واستخدام أداة من أدوات التربية في المدارس والجامعات ويمكن تلخيص الخدمات التربوية التي يسديها التليفزيون باعتباره وسيلة معينة على جودة التعليم فيما يلي:

1. ينقل الحوادث، ويعرض الموضوعات بطريقة واضحة محسوسة ذات تأثير على المشاهد؛ إذ يستطيع أن يربط بين العالم الفسيح كما تجري فيه الحوادث وبين تصورات المتعلم وإدراكاته في حجرته الدراسية ذات المساحة المحدودة؛ وذلك عندما يريه المصنع بما فيه من خبرات عملية يطبقها العاملون فيه على الطبيعة، أو يعرض عليه صورة واقعية لما يقوم بدراسة تاريخية أو جغرافية من الأماكن والبلاد، أو نحو ذلك.
2. يساعد على دوام التذكر للخبرات والمعلومات التي يعرضها، وعلى تقوية المفاهيم وتثبيتها بما يصاحبها من حوادث وواقع حيوي مثير.
3. يتبع في عرضه للمعارف والمعلومات أسلوب "ما قل ودل" لما يلازمه من وجوب الدقة في التخطيط وتحديد الوقت.
4. يستخدم في العرض كثيراً من الوسائل والمعينات التعليمية: سمعية وبصرية، كالنماذج والمعارض والسبورات والخرائط والرسوم ومشاهد البيئة الطبيعية مراعيا في ذلك سلامة الاختيار.

5. يسهم إسهاماً فعالا في سد نقص المدرسين وبخاصة الأكفاء منهم، وكذلك المباني المدرسية، والأدوات اللازمة لمواقف التدريس، والفصول الدراسية، فالمدرس الكفء الواحد بتجهيزات تربوية مكتملة من حيث المباني والمعامل وغير ذلك يستطيع عن طريق التليفزيون أن يدرس للآلاف من الطلبة والتلاميذ، فيحل بذلك محل العديد من المدرسين الأكفاء أمثاله، وفوق ذلك فإنه يحل مشكلة الفصول وإعدادها؛ حيث كل فرد في بيته أو في غير بيته يعد لنفسه أمام شاشة التليفزيون المكان اللائق والمجلس المريح. ولا شك أن تهيئة المدرس الكفء للمتعلم وإمداد الموقف التربوي بما يحتاج إليه من تجهيزات مادية وغير مادية يعود بالنهوض على الكيف التربوي وتقدم المستوى المعرفي بين المتعلمين.
6. يمكن عن طريقه إمداد المدرسين في الخدمة بما هم في حاجة إليه من البرامج التدريبية والتجديدية التي تزودهم بأحدث الأساليب التربوية، وتزيد من كفاءتهم المهنية.
7. يتيح في معاهد إعداد المعلم عند استخدامها للتليفزيون ذي الدورة المقفلة «Close circuit" أن يرى طلاب التمرين العملي أنفسهم عن طريق تسجيل مواقفهم التدريسية لتعرض عليهم بعد ذلك، وأن يروا غيرهم من أساتذة الطرق الخاصة والمدرسين في المدارس المشتركة في الدائرة حين يقومون بالتدريس الفعلي، فتتجسم أمامهم بالمقارنة الأخطاء، وتتضح لهم مواطن الحصة وتكييف السلوك التدريسي السليم على أرض الواقع المهني، ويتقبلون توجيه المشرف بصدر رحب، ويشتركون بأنفسهم في نقصد تصرفاتهم وتصرفات غيرهم مع الدرس وهم في معاهدهم لا يتكلفون مشقة الذهاب إلى المدارس للملاحظة؛ ذلك بالطبع زيادة على ما يوفره من وقت وجهد يرفعان من مستوى الأداء المهني وجودة العمل التعليمي.
8. يمكن عن طريقه – وقد أثبتت البحوث إمكان التعلم به دون تقصير فيما يقوم به المدرس العادي في الفصل- تخليص المدرس العادي في المدرسة من أعمال التدريس الروتينية وتفرغه لتوجيه التلاميذ، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية، كي يساعد كل فرد تربوياً طبقاً لاستعداده الخاص. وتلك حاجة ملحة تقتضيها مواقف التدريس الناجحة.

استخدامه في تدريس اللغة العربية:

من العرض السابق للخدمات التي يؤديها التليفزيون للمواقف التربوية يتبين بوضوح كيف يسهم في حيوية الدرس وفاعليته وشدة جذب التلاميذ إليه. وإذا كانت اللغة العربية من أكثر المواد الدراسية احتياجا إلى هذا كما ألحنا سابقا فإن استخدام التلفزيون في تدريسها يساعد كثيراً على تذليل صعوباتها وتبسيط معقدها وتهيئة الجو المناسب لتعلمها. وفيما يلي عرض لأهم صور استخدام التليفزيون في ميدان اللغة العربية دون التقيد بأن يكون ذلك في الفصل، بالإضافة إلى ما يمكن استخلاصه مما سبق عند الكلام بعامة عن خدمات التليفزيون التربوية (5: 312-317):

1. يستخدم التليفزيون بفاعلية كبيرة في دروس محو الأمية التي تقوم أساساً على تعليم القراءة والكتابة والحساب. ونحن نعلم أن الاتجاه إلى محو أمية المواطنين من أهم مطالب الدولة الحديثة؛ تسعى إلى تحقيقه بكل سبيل، وتجند طاقاتها المادية والبشرية كي تنجح فيه فتقضي على أكبر عائق للتقدم والنهضة.

وينبغي ألا ننسى أن استخدام التليفزيون في مشروع محو الأمة يتسم بالإمتاع من جهة؛ ففيه إغراء بالتعلم، ومن جهة أخرى يحفظ ماء الوجه ويحمي من الحرج أولئك الذين فاتهم قطار التعليم فاستقبحوا الجهل في أنفسهم ولكنهم في الوقت نفسه يتحاشون الظهور والاتصاف به أمام الناس.

2. يستطيع مدرس اللغة العربية أن يوجه عناية تلاميذه إلى استماع ومشاهدة البرامج التليفزيونية المنتقاة، على أن يشرك الجميع في عملية الانتقاء هذه.

إن مجرد السماع والمشاهدة يحدث في التلميذ أثرا ظاهرا من حيث الاكتساب اللغوي بالكيفية التي تساق بها الأحاديث، وتقدم البرامج، فالتلميذ إذا استمع إلى نشرة الأخبار أو إلى حديث ديني أو اجتماعي، أو إلى ندوة علمية، أو إلى مسرحية، أو إلى وصف حفل أو استقبال عظيم، أو نحو ذلك فإنه -فوق ما يتعلمه متصلا بموضوع الأخبار السياسية أو الحديث أو الندوة أو المسرحية أو الوصف أو الاستقبال- يكتسب مهارات لغوية من حيث نطق الكلمات، وزيادة حصيلة الألفاظ، واستخدام الأساليب والتراكيب الصحيحة، والتطرق إلى المعاني التي جاءت إليه عن طريق السماع والمشاهدة. ومن هنا نوجه النظر إلى:

* وجوب العناية اللغوية بما يقدمه التليفزيون من برامج حتى تخدم قضية العربية خدمة لائقة بها، لا سيما وهي اللغة القومية.

* استشارة المدرس لمواقف النقاش المنظم مع تلاميذه فيما استمعوا إليه وشاهدوه من برامج تليفزيونية، وإتاحة الفرصة لكل منهم أن يبدي رأيه في الأفكار التي تضمنها؛ فإن ذلك يؤدي إلى حيوية الاستماع والمشاهدة.

* إغراء المدرس تلاميذه بجمع ما يصادفونه في أثناء السماع والمشاهدة من أخطاء لغوية ونحوية كي يخصص الوقت المناسب لمناقشتها وبيان أوجه الصحة فيها.

3- يمكن اتخاذ التدابير اللازمة مع إدارة التليفزيون ذي الدائرة المفتوحة، كي تعرض على شاشته الأفلام والتمثيليات التعليمية التي تخدم قضية اللغة العربية، كالأفلام أو التمثيليات الهزلية التي تدور أحداثها حول التعثر المضحك لبعض التلاميذ في الهجاء مثلا أو الرسم الإملائي أو الاستخدام النحوي أو الأداء القرائي أو ما شابه ذلك، أو الأفلام والتمثيليات التي تعرض صورة مشرقة مشجعة لتلميذ يحافظ على سلامة لغته واستخدامها بحذق في المواقف المناسبة، فيستجلب بذلك حب والديه، وتقدير مدرسيه، واستحقاقه لجوائزهم التشجيعية مادية وأدبية. إن هذا وأمثاله يربي في نفوس التلاميذ الاتجاه الحميد نحو اللغة العربية، ويدفعهم إلى الارتقاع بمستواها في أحاديثهم. ومما تجدر ملاحظته أن مراعاة استخدام العربية في عرض البرامج التليفزيونية يربي في المشاهد هذا الاتجاه، ومسؤولية هذه المراعاة تقع على عاتق المسؤولين عن تلك البرامج. بل أكثر من هذا كما ذكر بول «Poul" أن البرامج التلفزيونية الجيدة تدفع إلى القراءة وتدعو إلى ارتياد المكتبات من أجل قراءة الكتب التي تدور حول موضوع العرض التليفزيوني والقراءة، كما نعرف لب اللغة العربية وموضوعها الحي الذي ترتبط به جميع الموضوعات الأخرى. وعلى المسئولين عن المناهج ونظم التعليم ومواقف التدريس أن يوفروا لتلاميذهم الوقت المناسب داخل المدرسة لمشاهدة مثل هذه التمثيليات والأفلام والبرامج. وإذا لم تستطع المدرسة حيازة تليفزيون فلا أقل من أن يوجه مدرس اللغة العربية تلاميذه إلى مشاهدتها خارج المدرسة بأي وسيلة من الوسائل. ثم يحدد لهم وقتا داخل الفصل للمناقشة حول ما شاهدوه.

4- يحتاج مدرس اللغة العربية في كثير من الأحيان إلى توضيح فكرة بطولية أو تاريخية أو غيرهما مما تصوره بعض الأفلام ويعرض هو له في موضوع قرائي أو نص أدبي أو نحو ذلك. وحينئذ فالتليفزيون يخدم غرضه خدمة جليلة إذا تم التعاون بين إدارة المدارس وإدارة التليفزيون بحيث تستجيب الثانية للأولى في الوقت المناسب لدراسة المناهج في المدارس كلما طلب إليها عرض أحد الأفلام المتصلة بالموضوعات الدراسية في المواد المختلفة. وحينئذ فمدرس اللغة العربية من حقه أن يسلك الإجراءات اللازمة كي يشاهد تلاميذه الأفلام التي يطلب عرضها مما يراه صالحاً لتحقيق أهدافه في دروس اللغة العربية.

ويجدر بنا في هذا المقام التنبيه إلى ما يأتي عند استخدام الفيلم في العملية التعليمية.

أ. ينبغي على المدرس استعراض الفيلم قبل عرضه على التلاميذ وذلك كي يتأكد من خدمته للهدف الذي يرمي إلى تحقيقه، وحتى يتبين المشاهد التي تدعو إلى التوقف والتعليق فيتخذ لهذا الأمر عدته، ثم يضمن في النهاية سلامة العرض من حيث الصورة والصوت وغير ذلك فيكتمل النفع التربوي.

ب. ينبغي عند اختيار الفيلم أن يكون ناطقا باللغة العربية إلا إذا اقتضى الدرس غير ذلك كأن يكون موقفا لتدريس لغة أجنبية. وبهذه المناسبة نحبذ في تعريب الأفلام الأجنبية تلك الطريقة التي يستخدمها التليفزيون العربي في قليل منها وهي إقناءات الصوت الأجنبي وإحلال صوت عربي معبر عن المشهد ومسايراً للصور والحركة.

إن ذلك يحقق غرضين: الأول هو حسن متابعة المشاهد للفيلم. وجودة فهمه لحوادثه. وسهولة تسلسله في ذهنه بلا اضطراب مما يخدم الهدف التعليمي خدمة صادقة؛ الثاني هو تدعيم استخدام اللسان العربي استهواء للمشاهدين وتحبيبا لهم فيه، وذلك عون لا ينكر لمدرس العربية في أداء مهمته.

جـ. ينبغي الرجوع إلى التلاميذ بعد العرض للمناقشة والتفسير واستيضاح الغامض، والتعليق على المواقف التي تخدم غرض الدرس بما يدفع إلى التعلق بها وأدائها لوظيفتها التربوية، وتكليف التلاميذ أداء الواجبات المتصلة بموضوع الفيلم ونحو ذلك.

5- يمكن استخدام التليفزيون في عرض بعض الكتب الأدبية أو التي تستحق القراءة مما يستجد على المكتبة العربية أو يدرج التلاميذ على إغفاله عرضا حيا فيه الاستخدام العربي السليم، وفيه الصورة إن امكن، وفيه نماذج مغرية من نفس الكتاب، كما يتضمن توجيه المشاهد إلى كيفية العثور عليه سواء عن طريق الشراء أو الاستعارة. إن هذا العلم له تأثير دافع للتلاميذ أو لبعضهم على الأقل نحو القراءة؛ وبخاصة إذا أولاه المدرس رعايته ووجه إليه اهتمامه، وخصص من وقته ما يكفي لاستعراض ما أنجزه التلاميذ في هذا الصدد من حيث المشاهدة أو الإغراء القرائي.

الرحلات:

مفهوم الرحلة وأهميتها:

الرحلة إما أن تكون ترفيهية أو علمية. فالأولى تستمد أهميتها للتلميذ في المدرسة من حيث هي نشاط مرفه ذو قيمة ترويحية يسترد له استعداده للتعلم، ويذكي فيه روح العمل الجاد من أجل التحصيل الدراسي في المواد المختلفة. وهي بهذا المفهوم لا غنى للمنهج باعتبارها إحدى الوسائل التي تبذر فيه حيوية وتدفع بالمتعلم إلى زيادة الإنجازات التربوية وفاعليتها. وينبغي من أجل ذلك أن يخطط لها في المنهج المدرسي على أساس أنها جزء لا يستغنى نجاحه عنه.

أما الثانية فتستمد أهميتها من كونه مكملا للموقف التعليمي، ووسيلة معينة على التدريس وباعثة على الاهتمام بالمادة العلمية، فهي تستخدم لإمداد التلاميذ بالأفكار العام والمعلومات الأولية وتساعدهم على القيام بدراسة معينة أو مشروع معين، وهي تستخدم لتثبيت المعلومات التي حصلها المتعلم أو استرجاعها في منبعها الطبيعي أو هضمها وتفهمها بعمق، وهي تستخدم في توضيح غامض، أو التغلب على صعوبة قد لا تقوى طرق التدريس التقليدية على تذليلها، وهي تستخدم في تدريب المتعلم على فن المشاهدة العلمية التي من شأنها استخلاص الحقائق والأفكار والاعتماد على النفس في جميع المعلومات والمعارف (5: 318).

وقد تكون الرحلة نفسها -إذا أحسن استخدامها- موقفا تعليميا تكتسب فيه الخبرة بطريقة مباشرة وبكيفية تربوية مثمرة؛ كأن يقصد مدرس التاريخ مثلا إلى زيارة منطقة الأهرام بالجيزة أو منطقة وادي الملوك بالأقصر ليدرس مع تلاميذه على الطبيعة

وبطريقة مباشرة كيف استولت فكرة الخلود على قدماء المصريين فاحتاطوا أشـد الحيطـة وبخاصة الملوك والعظماء في المحافظة على الجثة بعد الوفاة؛ إذ هناك يـرى التلاميـذ المقـابر التي صرفت في بنائها الأعمال واستنفدت جهد الجبابرة، واختيرت لها منطقة جافة صلبـة تعمل على سلامة الجثة وعدم تآكلها، وموهت مداخلها بشـتى ألـوان التمويـه، ومـا إلى ذلك مما تنطق مشاهدته والتعرف عليه بفكرة الخلود.

تخطيط الرحلة:

وأياً كانت الرحلة فلكي تؤدي غرضها سواء أكان ترفيهيا أم علمياً فإنها تحتـاج إلى تخطيط محكم يراعي فيه:

1. الإكثار من الرحلات القصيرة والإقلال من الرحلات الطويلة حتى لا ينقطع التلميذ فترة طويلة عن المدرسة، وحتى تعطى له الفرصة الكافية لدراسة البيئـة الـتي يعيـش فيها. وليعلم المشرفون على الرحلات أن القليل الهادف من الرحلات بعامة خير من الكثير الذي لا هدف له.
2. وضع القواعد العادلة لاختيار العدد المناسب من التلاميذ لكل رحلة، حيث إنه ليس من المعقول أن يشترك جميع التلاميذ في كل الرحـلات. ويحسـن بالمشـرف أن يضـع الخطة لتعريف جميع التلاميذ بالمعلومات الضرورية عـن كـل الرحـلات مـن خـلال التقارير التي تنشر عنها.
3. العناية التامة بأبعاد الرحلة الثلاثة وهي: ما قبل الرحلة، ما في أثناء الرحلـة، ثـم مـا بعد الرحلة.

استخدام الرحلات في تدريس اللغة العربية:

لقد ذكرنا قبل ذلك أن اللغة العربيـة -ولبـها القـراءة والكتابـة- ميـدان تطبيقـي لفروع المعرفة الأخرى، من ثم فهي تتضمن الموضوعات التاريخيـة والعلميـة والسياسـية والاجتماعية وغير ذلك. ومـن هنـا فـإن احتيـاج اللغـة العربيـة للرحـلات في تدريسـها يتضاعف بقدر احتيـاج هـذه المتضمنـات المعرفيـة العديـدة إليـها لأداء تلـك الوظـائف والخدمات.

ومن الرحلات المفيدة التي تتصل بدراسة اللغة العربية وبخاصة الدراسة التخصصية في الخط العربي زيارة معرض الخطوط في مبنى دار الكتب بباب الخلق بالقاهرة، فهناك تشاهد التطورات الخطية وأنواع الخطوط المختلفة وكثير مما يتصل بهذا الفن العربي، ويفيد في دراسته بعامة.

هذا، ومن المواقف التربوية المفيدة والمثيرة في تدريس اللغة العربية، أن يقوم تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية برحلات قصيرة إلى المزارع القريبة منهم والأحياء المجاورة ليروا الحيوانات والأشياء والمحسوسات واقعها الذي هي عليه، وذلك من أجل الربط بينها وبين رموزها الكتابية والكلمات المنطوقة الدالة عليها، فيعمل هذا على سرعة تعلمها قراءة وكتابة وعلى دوام تذكرها وثبوتها في الذهن.

الصور:

مفهومها وأهميتها:

تنقسم الصور في مفهومها إلى قسمين: القسم الأول هو الصور المتحركة والقسم الثاني هو الصور الساكنة.

فالأول تختص به الخيالة "السينما" والحديث عنها شبيه بالحديث الذي سبق عن التليفزيون، ولذلك سأكتفي به ولن أتعرض لها بالحديث المفصل. غير أني أحب أن أوضح هنا بعض الحقائق:

أولاً: تقتصر الخيالة "السينما" في أثرها التربوي على عرض الأفلام بعكس التليفزيون الذي تمتد خدماته التربوية لتشمل عرض الأفلام وغيرها.

ثانياً: تتميز الخيالة "السينما" بأن لها أجهزة عرض متنقلة يمكن للمدارس اقتناءها واستخدامها في عرض ما تستأجره أو تستعيره من أفلام يرغب المدرسون في عرضها لخدمة مناهجهم الدراسية وتلك ميزة تجعل المستخدم لها أكثر حرية في:

* انتقاء الأفلام المناسبة لموضوعات المنهج في المدارس المختلفة.
* اختيار أنسب الأوقات لعرضها.

* تكرار العرض كلما كان ضرورياً مستهدفاً هدفا تربويا يقصده المــدرس، ويكــون ذلك على الأخص في مجال التدريب على المهارات؛ إذ يحتاج التدريب عليــها إلى مشاهدة متكررة وممارسة متكررة كذلك.

ثالثاً: تشير الدراسات التجريبية بشأن استخدام الفيلم في العملية التعليميــة إلى الحقــائق الآتية:

1. انشغال المتعلم بكتابة المذكرات في أثناء عرض الفيلم يقلل من انتفاعــه بــه؛ بحيث لا شك تفوته بعض المشاهد والحقائق التي تعرض وقت انشغاله بكتابة المذكرات.
2. لا بأس باستمرار عرض الفيلم مدة ساعة إذا سمــح الوقــت بذلــك، فــالتلاميذ لا ينقطع ما يتعلمونه من الفيلم إذا طالت مدة عرضه إلى الساعة. وقد ثبت بالتجربة أن نشاط المدرس مع عرض الفيلم بالتمهيد لعرضــه أو باســترجاع مــا نقــل مــن معــان ومفاهيم بعد العرض لا تأثير له بالنسبة للموضوع الذي يراد تعلمه.
3. استخدام الفيلم في العملية التعليمية يزيد من الحقائق المتعلمة، ويخفف عبء التعليم عن كاهل المدرس.
4. الفيلم وسيلة طيبة لإظهار الأخطاء العامة في تعليم المهارات، كمــا أنــه يعــين عونــاً كبيراً على تلافيها.
5. التعود على استخدام الأفلام في العملية التعليمية يزيد من قدرة المتعلم على التعلــم منها.
6. إذا احتوى الفيلم على كثير من الكلمــات الجديــدة فإنــه قــد يعرقــل تعليــم المــهارة الجديدة، ولذلك يتحتم على المدرس أن يشرحها قبل عرض الفيلم، وذلــك بــالطبع يقتضيه أن يستعرض الفيلم مسبقاً قبل أن يشاهده التلاميذ.

رابعاً: لا يخفى على المدرس ما يحتــاج إليــه عــرض الفيلــم مــن مكــان مظلــم، ومــهارة ميكانيكية في تشغيل آلة العرض؛ مما ينبغي أن يعد له العدة قبل العرض حتى يحقــق الفيلم هدفه التربوي مكتملاً.

خامساً: حديثنا هنا عن الخيالة السينما يشمل الناطقــة منــها والصامتــة؛ مــع مراعــاة أن الأولى أعم فائدة وأكثر فاعلية في مواقف التدريــس نظــرا لاشــتمالها علــى الصــورة والحركة والصوت، بخلاف الثانية التي تقتصر على الصورة والحركة.

أما القسم الثاني وهو الصور الساكنة فيشمل : القطعة الشريطية "Filmstrip" سواء أكانت ناطقة أم صامتة، والصور الفوتوغرافية، والرسوم المبسطة المعبرة، والرسوم التخطيطية كالخرائط والرسوم البيانية والكاريكاتيرية وكلها ذات قيمة في مواقف التدريس، بل قد تكون الصورة في بعض المواقف أبلغ تعبيراً عما تشير إليه من رسالة مطولة، وانظر مثلا إلى علامات المرور -وهي رسوم تخطيطية- كيف تدل في لمح البصر دلالة واضحة على مسار الطريق، وتحذر أو تؤمن السائق بكل ما في التحذير والأمان من معنى لا تستطيع أن تنقله بهذه السرعة أية عبارة.

غير أن بعضها يفضل الآخر في استخدامه في إحدى المراحل التعليمية؛ فمثلاً تستخدم الرسوم المبسطة المعبرة وبعض الصور الفوتوغرافية ونحوها أحسن ما تستخدم في المرحلة الأولى من التعليم؛ حيث تساعد الطفل مساعدة فعالة في فهم الكلمات والاعداد، وتتبع الشرح الذي يقوم به المدرس بما لها من دلالات حسية تناسب طبيعة الأطفال في هذه المرحلة. أما الرسوم البيانية والخرائط والرسوم الكاريكاتيرية فكثيرا ما تستخدم في المراحل الإعدادية والثانوية بتأثير تربوي كبير؛ إذ إنها ذات دلالات تجريدية لا تناسب إلا هذه الأعمال المتقدمة في هاتين المرحلتين من التعليم.

ولا شك أن هذا النوع من الوسائل المعينة على التدريس قليل التكاليف إذا قيس بغيره من الوسائل التعليمية الأخرى، كما أن الحصول عليها سهل؛ فالصحف والمجلات ونحوها تمتلئ بالصور الفوتوغرافية والكاريكاتيرية وغيرها، كما أن المدارس جميعها لا تخلو واحدة منها من الخرائط المتعددة الأنواع. وهذه الميزة تجعل من تلك الوسيلة أداة قريبة المنال، سهلة الاستخدام، جديرة بحرص المدرس على استدامة تأثيرها التربوي في مواقفه التدريسية.

ومن ناحية أخرى فإننا لو نظرنا إلى كل نوع من أنواع الصور على حدة نجد له ميزة تربوية خاصة؛ فالقطعة الشريطية والصور الفوتوغرافية والرسوم المبسطة المعبرة تربط موضوع الدرس بالواقع الحسي، فتعمل على تثبيته ودوام تذكره، وهي تستخدم كذلك في توضيح تسلسل حدث من الأحداث أو قصة من القصص على ما سنذكره بعد. أما الخرائط والرسوم البيانية فإنها توضح العلاقات بين الأشياء والمعاني خير توضيح. أما الرسوم الكاريكاتيرية فتصور الأفكار تصويراً يتميز بالطرافة، وبخلق في المشاهد اتجاها يميل به حيث تميل.

ومع ذلك كله فلابد من اعتبار الحقائق التالية عند استخدام هذا اللون من الوسائل المعينة:

أ. يتوقف فهم بعض الصور كالصور الفوتوغرافية ونحوها على ثقافة المتعلم المشاهد لها، ومن ثم فالصورة الواحدة قد تفسر بتفسيرات مختلفة تبعا لثقافة الشخص الذي يراها ومدى توغله في هذه الثقافة. ولذلك ينبغي انتقاء الصور بمنتهى الدقة بحيث لا يحدث استخدامها نوعا من الاضطراب في استهداف الهدف المقصود.

ب. يتوقف حسن قراءة الخرائط على تعلم مصطلحاتها ودلالاتها الفنية، ومن ذلك مقياس الرسم، ودلالات الألوان المختلفة التي تلون بها، وكذلك الخطوط التي تظهر على سطحها، وغير ذلك. وإذن فليس للمدرس أن يستخدم خريطة في درسه إلا إذا تأكد من أن تلاميذه يحسنون قراءتها، وإلا ضل بهم الطريق وكان استخدامها شبيها بالعبث.

جـ. على الرغم من أن بعض الصور يضخم الضئيل فيرى بوضوح، وتسهل دراسته واستيعاب حقائقه، وبعضها الآخر يصغر الضخم فيحد من الحيز الذي يشغله، ويجمعه مع غيره في وحدة يسهل تصورها وإدراك ما بين أجزائها من علاقات؛ على الرغم من ذلك فإن الصورة من هذا النوع قد تخدع رائيها إذا لم تكن لديه خبرة بالشيء الذي تعرضه في الواقع. وحينئذ لابد من أخذ ذلك في الاعتبار؛ حتى إذا كانت الصورة تعرض شيئا غريبا عن المشاهد كان على المدرس أن يستخدم الكلمة أو الرمز العددي ليشير إلى واقع ما تعرضه، أو ليبين النسبة بين واقعه وصورته.

د. ينبغي أن يبرز باستخدام الصورة الهدف المقصود من استخدامها بحيث لا تحجبه العناصر الثانوية التي لا دخل لها في تحقيق الهدف، وذلك كاتساق الألوان، وجمال الإطار الموضوعة فيه، ونحو ذلك.

استخدام الصور في تدريس اللغة العربية:

من المعروف أن الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم حسيون، لم يرتقوا بعد إلى مستوى المجردات. وهم حين يبدئون تعلم القراءة والكتابة يصادفون كلمات جديدة عليهم لم يتنبهوا بعد إلى معانيها، ويحتاجون إلى ربطها بما تدل عليه في العالم المحسوس الذي يعيشون فيه. بل إن الألفاظ الدالة على الأشخاص والأشياء الموجودة في بيئتهم

والتي سبق لهم أن خبروها مثل: محمد وعلي والقط والكلب والشجرة ونحو ذلك؛ لا ارتباط لها في أذهانهم بالرموز الكتابية الدالة عليها، وهم من أجل ذلك في حاجة ماسة إلى ربط هذه المدلولات المعروفة لديهم بالرموز الكتابية الممثلة لها؛ حتى يستثار المعنى في أذهانهم بمجرد رؤيتهم للرمز الكتابي، فيستطيعوا قراءته بلا تعثر، أو يستثير المعنى -حين يتولد في الذهن- صورة الرمز الكتابي فيستطيعوا التعبير الكتابي به كلما عرضت لهم الحاجة إلى ذلك. والواقع -كما تدل الدلائل الكثيرة- أن إتاحة الفرصة أمام الطفل لمقارنة الأشياء في واقعها بالرموز الدالة عليها خير ما يوجد هذا الارتباط، ولكن إحضار الأشياء بذاتها وحقيقتها في حجرة الدراسة كثيرا ما يتعذر؛ وإلا فكيف تنحصر الجاموسة أو الحصان في فصل دراسي، ومن ناحية أخرى قد لا يسهل الارتحال إليها في كل الأوقات وطبقا لمقتضى حاجات الدراسة. ومن ثم فإن أحسن ما يمثل الواقع وأسهل ما يكون استخداما في هذه الحال هو الصورة المبسطة المعبرة أو الصورة الفوتوغرافية أو نحوهما حسب مقتضيات الأحوال التدريسية إذا أحسن المدرس استخدامها بحيث يعرض على الطفل الصورة والكلمة مرتبطتين في أول الأمر، مع تدريبه الكافي على هذا الربط بمصاحبة النطق والكتابة، فإذا اطمأن إلى قوة العلاقة التي كونها الطفل بينهما انتقل بالتدريج إلى عزل الصورة عن الكلمة مع التدريب على نطقها أو كتابتها دون أن يرى الصورة، مستخدما في سبيل ذلك وسائله العديدة التي يراها مناسبة لموقفه التدريسي الخاص؛ حتى تصبح الكلمة في حد ذاتها مثيراً للاستجابة المطلوبة من نطق أو كتابة مصحوبين بفهم واضح لما تدل عليه.

وفي ثنايا المرحلة الابتدائية أيضاً يستخدم مدرس اللغة العربية الصور الفوتوغرافية ونحوها والقطع الشريطية في التعبير عن القصص المصورة؛ فيعد قبل الدرس مجموعة من الصور المسلسلة منفصلة أو في قطعة شريطية بحيث تحكي بتسلسلها قصة من القصص، ثم يقوم بعرضها عليهم عرضا منظماً متواليا على سبورة "طباشيرية" أو وبرية أو عن طريق آلة عرض القطع الشريطية « "Filmstrip projector" وبعد العرض يطلب إليهم التعبير الشفوي أو الكتابي عما شاهدوه في قصة مسلسلة من عند أنفسهم.

ويمكن للمدرس أن يستخدم الصورة في تعليم التلاميذ الصغار أسماء الأشياء بدقة، وذلك بأن يقوم بعرض صورة عليهم مرقمة أجزاؤها، ثم يوزع عليهم بطاقات أو نحوها

تشتمل على أرقام هذه الأجزاء وأسمائها مشروحة شرحا مناسبا ليقرؤوها أو يكتبوها مع استمرار عرض الصورة، فتعمل الرؤية الدائمة على ربط الاسم بمسماه ربطا وثيقا.

ومن مظاهر أهمية ربط الصورة بمواقف تدريس اللغة العربية أن تكتب القراءة وغيرها من فروع اللغة العربية تمتلئ بالصور المعبرة المفهمة، بل تكاد كتب القراءة والكتابة الحديثة للمبتدئين تقوم في جوهرها على الصورة ومحاولة ربطها بالرمز الدال عليها نطقا وكتابة.

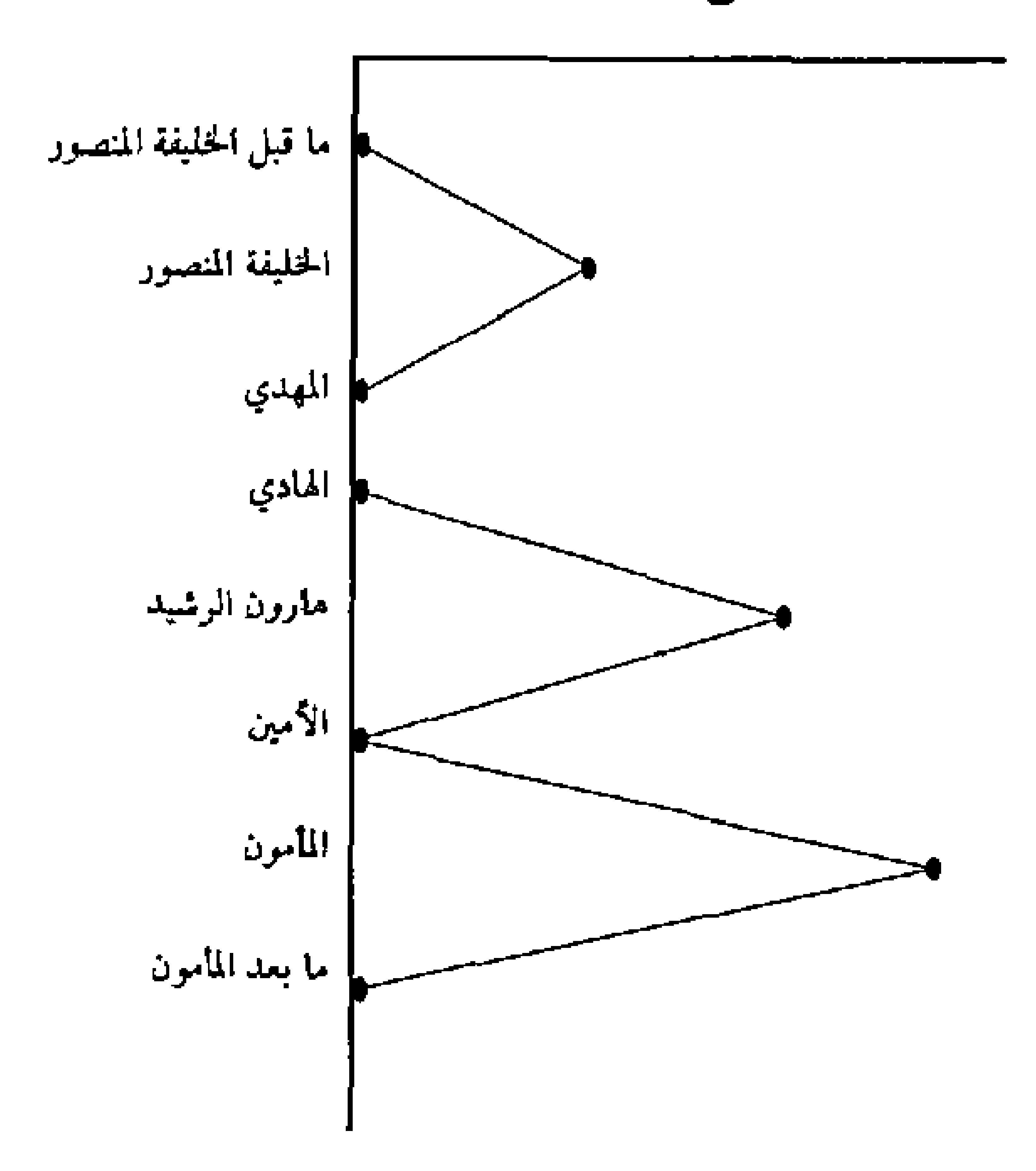
ولا يخفى ما للصورة الفوتوغرافية والرسوم المبسطة والقطع الشريطية من تأثير تعليمي كبير في برامج محو الأمية على نحو شبيه بالمواقف التي سقناها في تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما الخرائط فكما قلنا هي على درجة من التجريد تناسب المراحل التالية للمرحلة الابتدائية. وقد ذكرنا في صدر هذا الفصل عندما تحدثنا عن أهمية الوسيلة التعليمية بالنسبة للغة العربية موقفين من مواقف تدريس القراءة والأدب؛ تستخدم فيها الخرائط باعتبارها وسائل معينة على فهم مضمونات الموقف واستيضاح حقائقه. وعلى الجملة فإن مدرس اللغة العربية غالبا ما يحتاج إلى استخدام الخريطة كلما اشتمل موقفه التربوي -وكثيراً ما يشتمل- على إشارة تاريخية أو جغرافية يتوقف فهمها على إدراك العلاقة المكانية لموضع الإشارة بغيره من المواضع.

والرسوم الكاريكاتيرية والبيانية بأنواعها تشارك الخرائط أيضاً في المستوى التجريدي الذي تعبر عنه، كما تشاركها -من اجل ذلك- في مناسبة استخدامها مع تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانية. ومن صور استخدام هاتين الوسيلتين في مواقف تدريس اللغة العربية.

من الممكن أن يعرض مدرس اللغة العربية على تلاميذه رسما كاريكاتيريا ذا مغزى يتصل بالحوادث الجارية ليثير انفعالهم وتساؤلاتهم ومناقشاتهم التي يصلون من ورائها في النهاية بتوجيه المدرس إلى تحديد موضوع من موضوعات الساعة، ثم يكلفوا الكتابة فيه. وكأن المناقشات الأولى بمثابة التعبير الشفوي، على أن تتم الكتابة في حصة التعبير التحريري أو كما يرى المدرس وقد يكلفهم المدرس جمع ما يستهويهم من رسومات كاريكاتيرية في الصحف اليومية والمجلات وغيرها من المصادر، مع التعليق على

كل منها بعدة جمل تبين موضوعها والمغزى الذي تستهدفه. ويتوقف اختيار هـذا النشـاط أو ذاك على تقدير المدرس للموقف الخاص به؛ غير أنه علـى أيـة حـال ينبغـي عليـه أن يناقش التلاميذ في العمل الذي قاموا به ليستوضحوا صحة أو خطأ ما فعلوا. وقـد يـرى المدرس عندما يكون التعبير كتابيا- أن الفرصـة سـانحة للتوجيـه اللغـوي أو القرائـي أو الإملائي أو غير ذلك مما يسمح به الوقت وتساعد عليه الظروف.



النماذج والعينات:

مفهومها وأهميتها:

يستعاض كثيرا عن الشيء عند الاحتياج إليه في مواقف التدريـس بنمـوذج لـه أو عينة ولسنا ننكر أن الشيء نفسه لا يعدله غـيره في التوضيـح والإبانـة وخدمـة أغـراض

الدرس ولكننا لا ننكر أيضاً أن هناك من الأسباب ما يضطر معه المدرس أن يستعيض بأحدها عنه، وذلك مثل:

1. تعذر استحضار الشيء نفسه في حجرة الدراسة، كمصنع الحديد والصلب، وخزان أسوان، والحيوانات المفترسة، ونحو ذلك؛ فيكتفي المدرس باستحضار نموذج له كي يؤدي مؤداه في موقف التدريس بقدر المستطاع.
2. الرغبة في التركيز على جزء معين من الشيء؛ وصرف الانتباه عما سواه حتى لا يشتت انتباه التلميذ وتتوزع مشاهدته. وحينئذ يرى المدرس أن الخير في عرض "عينة" ممثلة للجزء المرغوب في دراسته، كورقة شجرة أو ساق نبات أو ما إلى ذلك.
3. قصور الشيء نفسه عن الوفاء بالغرض المقصود بالدرس، فمثلا عندما يريد المدرس دراسة ميكروب من الميكروبات التي لا تراها العين المجردة، أو دراسة تجاويف الدماغ وتركيب المخ؛ فإنه يضطر إلى استخدام نموذج مكبر للميكروب أو نموذج للدماغ والمخ الإنساني حتى يتمكن من توضيح الأفكار المتعلقة بهما للتلاميذ، إذ لو أحضر إنسانا فإنه لا يستطيع أن يفتح رأسه ويري تلاميذه تجاويفها وتركيبات المخ الذي تحمله، ولو فعل لقضى على حياته. ولو أنه أحضر الميكروب ذاته فإنه لا يستطيع أن يراه بنفسه فضلا عن أن يريه للطلاب، اللهم إلا تحت عدسة المجهر، وقد يكون مكلفا أو لا يتيسر الحصول عليه.

وعلى الرغم من أن النموذج قد يسوق المعنى الخطأ إلى ذهن الرائي فيوهمه بأن الشيء الحقيقي على مثاله تماما وهو في الواقع ليس كذلك، بل قد يكون أصغر أو أكبر. على الرغم من ذلك فإنه يؤدي للعملية - مثله في هذا مثل "العينة"- خدمة تربوية هامة حيث يربط المعاني بالمحسوسات. ويعين بذلك على تثبيت المعلومات في الذهن. أما ناحية القصور السابقة الذكر فيمكن التغلب عليها بالإشارة إلى النسبة بينه نموذجا وواقعا.

استخدام النماذج والعينات في تدريس اللغة العربية:

تتضح حاجة مدرس اللغة العربية إلى الاستعانة بالنماذج و"العينات" بعامة كلما تعرض درسه للأشياء التي تحتاج إلى توضيح وربط بالمحسوسات ولم يستطع في الوقت نفسه أن يتعامل مع واقع هذه الأشياء مباشرة لسبب من الأسباب التي تقدم ذكرها. وأكثر ما تكون مواقف تدريس اللغة العربية التصاقا باستخدام النماذج والعينات، في

تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وفي برامج محو الأمية على غرار ما ذكرناه عند الحديث عند استخدام الصور في تدريس اللغة العربية، مع ملاحظة ما ذكرناه هناك من السهولة وقلة التكاليف التي تتميز بها الصور عن غيرها من الوسائل التعليمية.

توجيهات عامة في استخدام الوسائل التعليمية:

1. تزداد أهمية هذه الوسائل وفائدتها للتلاميذ إذا اشتركوا في اختيارها وإنتاجها ونأمل أن نجدها في المدارس صور نماذج منوعة مبتكرة.
2. ينبغي أن تعرض هذه الوسائل عندما تمس الحاجة وأن تبعد بعد استنفاد أغراضها وإلا كانت مهارة التلاميذ بقدر يسمح باستمرار عرض الوسائل التي تمتد عند فائدتها للتلاميذ.
3. يراعى في عرضها على التلاميذ أن تكون في وضع مناسب لهم جميعا.
4. يجب أن تخلو الوسائل الحسية من التعقيد والغموض.
5. يجب أن تكون الوسائل المعينة مسايرة لمراحل النمو: فنبدأ بذوات الأشياء إن أمكن ونماذجها المجسمة ثم ننقل الحركة إلى الرسوم والصور... وهكذا.
6. الوسائل التعليمية لا تغني عن المدرس ولكنها تعينه وربما زادت أعباءه ولهذا يجب على المدرس أن يوفيها نصيباً كبيراً من الجهد والدراسة حين إعداده الدروس وألا يظن أن في عرضها ما يغني عن الشرح.
7. يجب أن تكون المدرسة على صلة دائمة بإدارة الوسائل التي أنشأتها الوزارة أو أعدتها المنطقة لتنتفع بإنتاجها وتجاربها وأن تزود هذه الإدارة بمقترحاتها فيتم تبادل المنفعة.

مسلمات هامة:

يبقى بعد ذلك كله الوقوف على عدد من القضايا التي تعد مسلمات عند استخدام الوسائل التعليمية:

1. انشغال المتعلم بكتابة المذكرات في أثناء عرض الفيلم يقلل من انتقاعه بالدروس.
2. ينبغي أن يبقى للوسائل التعليمية اسمها معبرا عنها، فلا يطغى الاهتمام بالوسيلة على حساب المحتوى الدراسي أو العملية التعليمية ككل وإلا صارت الوسيلة غاية.

3. يتوقف الاستخدام الجيد للوسيلة على الهدف الذي من أجله تستخدم، والطريقة التي تستخدم بها. والمعلم في هذا الإطار يظل سيد العملية التعليمية.
4. يلزم لنجاح استخدام الوسائل والمعينات التعليمية توافر ما يلي:
   أ. إيمان المدرس بأهميتها وقدرته على توظيفها في الموقف التدريسي.
   ب. توافر هذه الوسائل، بحيث يستطيع المدرس استخدامها وقتما يشاء.
   جـ. ظروف وإمكانات معاهد تعليم اللغة العربية، بحيث تسمح باستخدام هذه الوسائل (وجود صالات عرض ومختبرات).
   د. قدرة المدرس على تصنيع هذه الوسائل من الإمكانات المتاحة عندما لا تتوافر هذه الوسائل الجاهزة.
5. ليس استخدام الوسائل والمعينات التعليمية كفيلا بحل كافة مشكلات العملية التعليمية... إنما هي وسائل مساعدة وحسب!

تقويم المعينات التعليمية:

التقويم هنا هو محاولة لقياس مدى كفاءة وسيلة ما أو إحدى المعينات التعليمية في ضوء الأهداف التربوية المنشودة، ويراعى في التقويم ما يلي:

* مدى كفاءة الوسيلة في تحقيق الهدف الذي استخدمت من أجله.
* مدى تأثيرها في الدارسين ومدى تقبلهم لها.
* مدى تناسبها مع مستويات الدارسين (من حيث السن والذكاء والقدرات).
* مدى تناسبها مع المكان والزمان اللذين استعملت فيهما.
* مدى مساهمتها في إرساء قواعد التعاون والمشاركة الإيجابية بين الدارسين.
* مدى تناسب الفوائد التعليمية والتربوية التي تعود على التلاميذ من استخدامها مع الجهد والوقت والمال المبذول.

(ب) التقنيات الحديثة(*)

أسس التعلم الالكتروني:

عند استخدام التعلم الالكتروني بالمواقف التعليمية يجب مراعاة الأسس التالية:

1- استخدام نظم عروض الوسائل المتعددة فهي جزء رئيسي من التعلم الالكتروني.

2- بساطة نظام التحكم في الموقف التعليمي لكي يتنبأ المتعلم بالسلوكيات الواجب تنفيذها للحصول على المعلومات من التعليم الالكتروني.

3- القدرة على استخدام أجهزة المستحدثات التكنولوجية بكفاءة ومن بينها:

VCR, CD,*DVD*, Doc, Cam , Smart Board, Pc, and Laptop .

4- القدرة على استخدام تجهيزات التحكم اللاسلكي Wireless في أجهزة التعلم المستخدمة.

5- التفاعل المباشر والسريع مع أجهزة العرض ونظم التعليم الذكية Smart systems.

6- زيادة التفاعل بين قاعة الدراسة وتجهيزاتها والمتعلمين من خلال الصوت والصورة في نظم التعليم عن بعد مما يساعد المتعلمين في أي مكان في العالم من المشاركة في العملية التعليمية.

7- تغيير طريقة التعلم الالكتروني في ضوء عدد المتعلمين وحجم قاعة الدرس الالكترونية.

8- التأكيد على حرية تصميم القاعة الالكترونية لكي يتحرك المتعلمون من طريقة المحاضرة إلى المناقشة الالكترونية ثم التقسيم في مجموعات صغيرة أو التعلم بأسلوب فردى.

9- استخدام التفاعل اللاسلكي بين المتعلمين في قاعات دراسية متنوعة مثل القاعات الالكترونية والمعامل وحجرات الممارسة العملية وقاعة مؤتمر الفيديو وغيرها.

(*) قام بإعداد هذا الجزء أ. د. الغريب زاهر إسماعيل، رئيس قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة. فلسيادته منا خالص الشكر.

10- اشتراك جميع المتعلمين في الموقف التعليمي باستخدام التكنولوجيا وذلك من خلال الترابط بين عدة طرق من طرق التعلم الالكتروني واستخدامها .

الطالب الالكتروني:

الخطأ الكبير Big Mistake هو أن نبدأ في التخطيط والتنفيذ للمؤسسة الالكترونية مما نحن عليه اليوم where we are today ، بل يجب أن نبدأ من حيث نريد أن نكون where we want to be وماذا نعتقد أننا سنكون where we think we will be ، لأننا إذا بدأنا مما نحن عليه اليوم فسنجد كماً لا نهائياً من المعوقات والنظريات والعادات التعليمية ودهاليز تشكيل اللجان لبحث سبل التغلب على كل منها لا تنتهي لأن المستفيدين منها ومن وضعنا التعليمي الحالي كثر.

ولكي نبدأ يجب أن نبدأ مما نريده لأبنائنا أن يكونوا ونعتقد أنهم سيكونون إياه وهو كل في واحد هو الطالب الالكتروني ، Electronic Learner ويمكننا أن نعرفه بأنه الطالب الذي يعيش حياته التعليمية والتربوية في عالم الكتروني قائم على الشبكات التعليمية.

والطالب الالكتروني لا يعرف الوقت الذي لا يكون فيه الكمبيوتر والإنترنت جزء عادى من حياته اليومية ولا يعرف أن هناك صعوبة في الحصول على أية معلومة، ولا يعرف الصعوبة في الاتصال بالآخرين في أي مكان في العالم ومباشرة حياتهم في مواقعهم الجغرافية.

الطالب الالكتروني هو نتاج لآباء ومعلمين لم يولدوا في عالم الكتروني لكنهم نشأوا فيه وانتقلوا إليه من عالم تناظري Analog World يستخدموا الأجهزة التناظرية من تليفزيون وراديو وستالايت تعمل على الموجات waves في مقابل عالم رقمي Digital World يستخدم الأجهزة الرقمية من تليفزيون وكمبيوتر وشبكات اتصالات ومعلومات تعمل على النبضات Puls، لذا فإنهم – الآباء والمعلمون - يتشاركون معه في الكثير من الخصائص لكنهم يختلفون عنه في أن حياتهم بأكملها لن تقوم على الأجهزة والشبكات الإلكترونية . وفي ضوء ما سبق سيتم مناقشة مكونات الطالب الإلكتروني التالي:

أ- مفهوم الوقت لدى الطالب الالكتروني :

الطالب الالكتروني تقوم حياته على التوازن بين التعليم والأنشطة واللعب واشباع حاجاته الجسمانية والروحية ، وتلك الجوانب الحياتية يصعب تقسيمها إلى أجزاء من الوقت لدى الطالب الالكتروني حيث يعمل على نشرها خلال اليوم أو السنة ، فليس هناك روتين زمني Routine في نمو وحياة الطالب الالكتروني ولكن تأتي توقيتات تلك الأنشطة وفق احتياجاته ورغباته وميوله واهتماماته الفردية ، ويتم ذلك أيضا وفق ما يناسب جدول معلميه ووالديه ، علما بأن الدراسة واللعب لا ينفذان معا في نفس اللحظة Same Moment لجميع الطلاب الإلكترونيين.

ب- مكان تنفيذ الأنشطة الحياتية الكترونيا :

المكان Location غير هام مع الطالب الالكتروني حيث أن وقت ومكان تنفيذ الأنشطة التعليمية والحياتية لا يحتاج أي منهما أن يتم في نفس المكان أو حتى في نفس خطي الطول والعرض لمصفوفة المنهج الدراسي.

والتعليم الالكتروني مستمر طوال اليوم مثل العمل والأنشطة الحياتية للتلميذ ، وجميع الأنشطة التعليمية والحياتية تتم في المنزل كما تتم في المدرسة إلكترونياً وجسمانيا ويراعى عاملاً الأمان والأنشطة متعددة الثقافات وهما عاملان رئيسيان للتلميذ الالكتروني من حيث مكان تنفيذ الأنشطة.

ج- الأنشطة التعليمية والحياتية للطالب الالكتروني :

يصعب الفصل بين ما يتعلم وما يلعب وما يعمل الطالب الالكتروني حيث أن تلك الأنشطة لم تعد مقسمة إلى أجزاء طبقا لوقت أو مكان تنفيذها ، فلا وقت للدراسة ووقت للراحة ولا وقت مخصص للعب حيث أن أجهزة الكمبيوتر وشبكات الاتصال والتعليم متواجدة في كل مكان من المدرسة إلى المنزل ، من هنا فإن خطوط الفصل لم تعد واضحة.

قد تكون هناك أنشطة Activity تعليمية وأخرى حياتية غير متخصصة إلا أنها جميعا متلازمة وغير متصلة ومتدرجة Cubicles Hierarchies، وهي بذلك تنتج خريجين بالغين قادرين على التفاعل مع تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين يعملون حتى أثناء تواجدهم في المنزل، وينتقلون من وظيفة لأخرى بسهولة ومن مستقبل إلى مستقبل

بحوائجه ، لأنهم اكتسبوا أنشطة علمية وحياتية متنوعة تساعدهم على التعلم أثناء العمل، فيظلوا منتجين قادرين على التوفيق بين ساعات عملهم واحتياجاتهم .



د- علاقات الطالب الالكتروني :

العلاقات Relationships مع الآخرين هي أهم جوانب الحياة لدى الطالب الالكتروني، وتمثل فى العلاقات المجتمعية والعلاقات الشخصية والعلاقات في الدراسة والعلاقات في العمل والعلاقات في الأسرة ، وبذلك يتضح أن العلاقات تشكل تلميذ القرن الحادي والعشرين لأنها تمثل وجوده.

وتتشكل علاقات الطالب الالكتروني مع الآخرين الذين يعيش معظمهم على بعد آلاف الأميال وفي أي مكان في العالم وذلك مع إعطاء أهمية ضئيلة لكل من العمر والثقافة والحالة الاقتصادية لكي تنشأ العلاقات وتستمر خاصة وأن الطالب لا يجعل من أي منها الاهتمام الأول.

وتتنوع علاقات الطالب الالكترونى لأنه عندما يتخرج ويحين وقت العمل فإنه يتوقع له أن يعمل مع أناس في أي عمر وأي ثقافة وأي حالة اقتصادية وأي لغة وبأى مكان ، وبالتالي لن يقتصر عمله على البيئة المحلية.

دور التعليم الالكترونى في تعليم اللغة العربية:

في ضوء ما تم تحديده من مصادر للتدريس الالكتروني ، يهتم التعليم الالكتروني في تعليم اللغة العربية بما يلي :

أ- توفير مواقع تعليمية على شبكات المعلوماتية المحلية – إنترانت – Interanet والعالمية Internet لعرض المادة التعليمية في أقسام تخصص اللغة العربية واللغات الأخرى.



2- الاتصال الكتابي بالمحادثة عبر شبكات المعلومات لمناقشة المادة التعليمية بين عناصر العملية التعليمية ، ومع متعلمين من شتى دول العالم .

3- الاتصال الشفهي الثقافي المشترك بين المتعلمين وهيئة التدريس في أي وقت ومن أي مكان، وفي ذلك تراعي الجوانب الثقافية للشعوب مع مراعاة الإطار الثقافي المشترك وتجنب إساءة الفهم ، وتقليل استعمال المفردة شديدة الخصوصية، والتعبيرات التي تدل على المرح والغضب ، وتجنب استعمال النكات والتعليقات التي قد يسيء البعض فهمها.

4- الاتصال البصري باستخدام عرض الرسوم والصور والأفلام الرقمية ومشاهدة الآخر.

5- عرض الثقافة واللغة العربية على مشاهدي ومتعلمي العالم.

6- المشاركة في مؤتمرات الفيديو عن بعد Video conference بمشاركة طلاب وهيئة تدريس من جميع دول العالم لمناقشة القضايا اللغوية والتعليمية عبر شبكات المعلومات.

7- عرض أنشطة الطلاب التعليمية والثقافية كأحد أساليب التعليم الحديثة ونشر الثقافة العربية عبر شبكة المعلومات .

8- استخدام لوحات المناقشة في عرض أفكار المتعلمين ومناقشتها ، مما يساعد فى تنمية روح العمل الجماعي بين الطلاب ، وتعرفهم ببعضهم البعض من خلال شبكة المعلومات الخاصة بالمؤسسة التعليمية ، والتي تستمر في عرض كل لوحة مناقشة ليكتب فيها المتعلمون لمدة أسبوعين ثم يتم استبدالها.

9- استخدام الصحف الالكترونية، لعرض إبداعات الطلاب اللغوية والشرعية والنقدية للقراء من أقرانهم وهيئة التدريس في العالم.

10- تشجيع المتعلم الخجول على التحدث والكتابة والتعبير عن نفسه أمام أقرانه في العالم، وفى حدود حرية عرض الأفكار والمعلومات عالمياً .

11- تنمية مجتمع المعلومات العالمي، وفيه يشعر المتعلمون بالسعادة لتقاربهم من بعضهم البعض ، ومعرفة ما يفكر فيه كل منهم ومناقشته بعيداً عن الانشغال بالواجبات المنزلية.

12- مساعدة الطلاب في مشاركة هيئة التدريس لتطوير خبرات التعلم .

13- المساهمة في تحقيق أقصى درجات التفوق لدى كل متعلم من خلال مساعدة المتعلمين لبعضهم البعض ، وطلب مساعدة هيئة التدريس من أي موقع تعليمي على شبكة المعلومات.

14- الترجمة الفورية للجمل والكلمات من اللغات الأخرى إلى العربية ، وعرض المفردات المتنوعة للكلمات ، وتقديم خدمات القاموس التعليمي الناطق .

15- تقديم خدمة تعدد المصادر التعليمية لهيئة التدريس والمتعلمين وتوفيرها بالاتصال المباشر Online .

16- توفير التعليم غير المحدد بمكان وزمان (التعليم غير المقيد) مع تغطية الموضوعات بكفاءة في العمق والاتساع المعلوماتي.

الباب الثاني

الأسس النفسية للمفاهيم اللغوية

الفصل الخامس

اللغة والسلوك الإنساني

مقدمة:

يتميز الإنسان عن الحيوان بأنه يتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي تفاعلاً غير مباشر توسيطياً Mediating وأبرز مظاهر هذا تعلمه واستخدامه للغة كنظام من الرموز وحقيقة هامة يجب أن نضعها نصب أعيننا كلما حاولنا دراسة السلوك الإنساني في علاقاته الاجتماعية – وهي أن الإنسان حيوان متكلم- وبدون قدرته على الكلام، فإن كل من الإنسان ومحيطه الاجتماعي سيكونان مختلفان بطريقة جوهرية عما هما عليه الآن.

ويلاحظ أن الاستعداد للكلام نظري، أما اللغة التي يصب فيها الكلام فمكتسبة، وليس لدينا دليل على وجود ذلك عند الحيوانات الأخرى، ويدعي أحياناً أن القردة من سلالة الانثرويويد Anthropoid لديها القدرة على الكلام، إلا أن ذلك ليس له أساس من الصحة، ومع أن هذه القردة تعبر عن أحوالها وحالاتها العاطفية عن طريق النطق الصوتي والحركات الجسمية وإيماءات الوجه. إلا أنها ليس لديها القدرة على الكلام كما تألفه – كما أن اكتساب اللغة لا يتوقف على عملية النضج وحدها، ولكنها بالإضافة تتوقف على الوصول إلى مرحلة نضج معينة يستطيع الكائن البشري الكلام، كما وأنه لابد وأن يستمع الإنسان إلى الآخرين حتى يتمكن من تعلم اللغة وتتمكن أعضاء الكلام لديه من ا لقيام بوظائفها.

وبينما نجد أن القدرة على الكلام بمثابة جزء من ميراث الإنسان البيولوجي، إلا أن اللغة كنظام من الأصوات والرموز لنقل رغباته ودوافعه وعواطفه وخبراته العقلية مكتسب في المقام الأول. فاللغة نتاج اجتماعي، مزيج من الاختراع والثقافة. تتمركز على أسس عضوية، وتعتمد في نموها على عوامل اجتماعية وثقافية.

ويمكننا أن نوجز أهمية دراسة اللغة في علم النفس الاجتماعي في الأسباب الآتية:

أولاً: أنها الوسيط الأساسي للتفاعل الإنساني، فالفرد في حياته اليومية يتفاعل بصورة عديدة مع مواقف الحياة بكل ما تحتويه من موضوعات مادية وبشرية، وتتحدد استجاباته تبعاً لنوع التفاعل الذي يحدث بينه وبين هذه الموضوعات، وعادة ما تكون استجابات قبول أو رفض وتصاغ غالبيتها في نمط من أنماط السلوك اللفظي، وجدير بالذكر أنه بدون اللغة فإن الإنسان الاجتماعي كما نفهمها لم تكن لتنشأ، كما أنه بدون المشاركة الاجتماعية فوق المستوى البيولوجي لا يمكن أن يستمر الإنسان.

ثانياً: اللغة هي وسيلة النقل الوحيدة للثقافة من جيل إلى آخر يليه، فهي بمثابة الأداة الناقلة للأفكار ولنماذج السلوك الإنساني. والواقع أن الإنسان لا يمكنه الاستمرار في الحياة بدون اللغة، فكما أن الغذاء والهواء ضروريان لحفظ بقاء الكائن الحي، فإن اللغة لا تقل عنهما ضرورة بالنسبة لاستمرار وبقاء الحياة الاجتماعية والاتصال الاجتماعي بين الأفراد والجماعات.

ثالثاً: تلعب اللغة دورا هاماً في تحويل الطفل من حيوان بيولوجي إلى حيوان اجتماعي، حيث أنها بمثابة عامل أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية للوليد البشري، كما تسهم في عملية التوافق الانفعالي والحسي والحركي للإنسان.

رابعاً: اللغة هي وسيلة التعبير عما يجول في ذهن الفرد، ويشير ثورنديك Thorndike (1949) وماورر Mowere (1960) إلى أن اللغة أعظم اختراع قام به الإنسان، كما أنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية من أي وسيلة أخرى كالمؤسسات والمدارس وغيرها، كما أنها تجب أي وسيلة مادية من حيث التأثير على الكائن الأدمي، وتتضح أهمية اللغة في أنها تشبع رغبات الفرد ويستطيع من خلالها التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وعن ذاته بصفة عامة. فاللغة تبزغ الفكرة الكامنة عند الفرد وتظهر للآخرين، وبالتالي تتم عملية الاتصال الاجتماعي بين الأفراد والجماعات. واللغة ما هي إلا نظام اجتماعي تتخذه جماعة معينة في مجتمع ما، للتحدث والتفاهم، قاصدين بذلك تحقيق وظائف معينة. وهذا النظام يتأثر بباقي النظم السائدة في المجتمع سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو دينية.

خامساً: واللغة تجعل من الممكن تعميم مجموعة من المعاني والأفكار والمفاهيم العامة والتي عن طريقها يستطيع الأفراد أن ينظموا حياتهم.

سادساً: وتكتسب اللغة أهمية أخرى للعلاقة الموجودة بينها وبين عمليات التفكير والنمو العقلي، حيث تدخل اللغة في كثير من عمليات التفكير، خاصة التفكير المجرد والتمييز بين المعاني، وكذلك في التعبير عن العمليات الفكرية التي يقوم بها الفرد ولا يدركها الآخرون إلا إذا عبّر عنها لفظياً.

جملة القول، فبدون اللغة لا يمكن أن توجد حياة اجتماعية وثقافية ذات دلالة ومعنى، كما لا يمكن أن توجد تقاليد أو سلوك قومي أو علوم أو فنون، ولا كثير من الأشياء التي ميزت وخصت الإنسان عن باقي الكائنات الحية الأخرى، أنها تمثل ما هو نوعياً خاص بالإنسان في الحياة الاجتماعية، كما أنها وسيلة تفكير واتصال، وهي عامل انسجام يدعم المجتمعات الإنسانية ويميز بعضها عن البعض الآخر.

إن اللغة المشتركة كما يشير أدوارد سابير (1929) Wundt هي الدليل على التعاون الاجتماعي في الجماعة. وما التناقض القائم بين أعضاء جماعة وأخرى، أو بين مجتمع وآخر، إلا لافتقادها إلى لغة للتفاهم فيما بينها، وقد كان ذلك أحد الأسباب الرئيسية التي أدت إلى إنشاء اللغات الدولية كوسائل لتوحيد الإنسانية، وتقريب وجهات نظرها، ومما هو جدير بالذكر أن اللغة تعمل كعامل انسجام أو انقسام بحسب قدرتنا على إدراكها وتفهمها.

جذور اللغة وأصولها

لقد أولت الفلسفة والعلوم الاجتماعية الاهتمام إلى أن أصول اللغة وبصفة خاصة فقد كون علم الانثروبولوجيا وعلم النفس نظريات عديدة عن أصول اللغة وجذورها. ولقد اقتفى فونت Wundt أصول اللغة حيث يشير إلى أن الطفل يستخدم الحركة والإيماءة بصورة تلقائية لكي ينقل مطالبه ورغباته إلى الآخرين، كما أن الحركات الجسمية كتقطيب الوجه والإشارة بالأيدي تفهم عالمياً عندما تحدث بين فرد وآخر لا يملكان لغة مشتركة، حتى أننا نجدها تستخدم بين الحيوانات الدنيا كأساليب فنية لتوجيه وضبط السلوك فيما بينها وبين الكائنات الأخرى. وعلى ذلك فإن اللغة من وجهة النظر هذه ما هي إلا تعبير عن انفعال معين وذلك لأن الإيماءات بمثابة ظواهر علنية لأحوال انفعالية.

نظرية التقليد الصوتي لهيردر Herder تشير إلى أن اللغة تنمو من حاجة الإنسان العملية لترميز موضوعات خبرته، ومن أجل هذا فإن الإنسان يستخدم أصواتاً ويقلد

تلك الأصوات الموجودة في الطبيعة وهذه النظرية تعتمد على الملاحظة بأن مفردات الطفل اللغوية وكذلك الإنسان البدائي محددة ومرتبطة بالكلمات التي تشير إلى الأشياء بتقليد الأصوات الصادرة عنها، كالكلمات التي تقلد أصوات تغريد الطيور، ونباح الكلاب وزمجرة الرياح وما إلى ذلك.

وعموماً فإن نظرية هيردر في أصل اللغة تشير إلى أن الإنسان قد بدأ بتقليد الأصوات الطبيعية كالرعد، وتقليد أصوات الحيوانات كذلك، فسمى الكلب (هوهو) والقطة (نونو) وما إلى ذلك.

وقد وجهت عديد من الانتقادات إلى نظرية هيردر، لأنها تضع الإنسان في المرتبة الثانية بالنسبة للحيوانات حيث يقلدها ويأخذ منها، ويشير جيسبيرسن Jerspersen بأن هذه الأصوات لا تعني شيئاً محدداً بالنسبة إلى الحيوان، أما بالنسبة للإنسان فإن معناها محدد، كما أن استعمالها على هذا النحو قاصر عليه، ومن المقطوع به أن (هوهو) لا تعني عند الكلاب معنى (كلب)، كما تعني عند الإنسان الذي يستعملها في هذا المعنى.

ونظرية أخرى في أصل اللغة هي نظرية نوارية Noire الذي يذهب إلى أن بداية اللغة تكمن في الانطباعات الحسية، وفي تأثير الموضوعات على أجهزة الاستقبال الحسية وفي قدرة الإنسان على نقل هذه الانطباعات إلى الآخرين، ويحدث هذا الاتصال بالطرق التالية:

أ- في صورة إيماءات انفعالية.

ب- في صورة رموز لفظية.

وعلى ذلك فإن الأفعال والإيماءات تبعاً لنظرية نوارية سابقة على الرموز اللفظية، وهذه الأخيرة هي التي تحل محل الأفعال العضلية، ويطلق على نظرية نوارية أحياناً (نظرية الأصوات الجماعية، حيث يرى أن التنفس الشديد يتطلب قيام الإنسان بمجهود عضلي ويجعل الهواء المار بالحنجرة يحرك الأوتار الصوتية، فتنتج أصواتاً مختلفة ويلاحظ ذلك عندما يزاول عدد من الناس عملاً شاقاً، يحدث هذا بصورة جماعية فيقولون مثلاً، (هيلا هيلا هوب)، ومن الممكن أن تكون هذه الظاهرة بداية ظهور اللغة الإنسانية.

ولقد اكتسبت وجهة نظر نوارية Noire هذه تأييدا يستحق الاعتبار في فلسفة اللغات وكذلك في علم النفس الاجتماعي، حيث نجد أن الأصوات الصادرة من الحنجرة قد سبقت الكلام المفصل articulate speech في تطور الإنسان. فصيحات الغضب

والخوف قد استخدمت عن طريق كل من الإنسان والحيوان لضبط وتوجيه استجابات الآخرين. وعموماً فإن ضبط الأفراد الآخرين والتحكم بواسطة هذه الأصوات الحلقية الحنجرية، واستجابة شخص لآخر وتوافقه عن طريق الأصوات كان بمثابة المرحلة الأولى والمبكرة في تطور ونمو اللغة. فالإنسان البدائي كان مثل الطفل في أيامنا الحاضرة لديه القدرة على التلفظ والنطق الحلقي، وخلال عملية التدريب لهذه القدرة أصبح في إمكانه تكوين مقاطع لفظية عشوائية، ويشير أولبورت F. A. Allport (1924) إلى ذلك بقوله: ان الانعكاس الصوتي في الأذن للمقاطع الهجائية المنطوقة، عادة ما تكون مشروطة لدى المتكلم برؤية الشيء أو الموضوع، كما أنها تستدعي نفس الشروط عند شخص آخر. وأن نجاح الكائن الحي في الاتصال وتوجيه وضبط زملائه عن طريق الإشارة لشيء معين، عادة ما يستخدم لتثبيت هذا الانعكاس الصوتي الأذني المشروط كعادة أصلية ودائمة... ويستطرد أولبورت بقوله، أنه مع تقدم ذكاء الإنسان فمن المحتمل أن تكون البشرية قد تعلمت أن تستفيد من هذه الانتشافات العقوية بالتمكن والفهم لأهمية الأسس والمبادئ التي تتضمنها، وابتدأت تطبيقها بدون قصد، وبعدئذ استخدمتها عن قصد في وضع واستخدام كلمات وإشارات جديدة.

وعموماً فإن كانت وجهة نظر أولبورت Allport هذه صادقة، فإن المثير الاجتماعي والاستجابة الاجتماعية تكمن إذن في صميم جذور اللغة، وتأتي أهمية هذا التحليل السابق في مدلوله وتأكيده على دور الضبط الاجتماعي كعامل هام في أصل اللغة.

وهناك وجهة نظر أخرى في أصل اللغة أشار إليها ميد G. H. Mead (1934)، وعلى الرغم أنها متأثرة بنظرية نوارية السابق عرضها، وذلك في التأكيد على أن الكلام ما هو في جوهره إلا بديل للحركات العضلية، ووجهة نظر ميد كذلك تتفق مع نظرية فونت Wundt في استخدامه لمفهوم الإيماءات، إلا أن تحليل ميد متطور ويتميز إلى حد كبير عن وجهات نظر من سبقوه، إذ نجده يبدأ مناقشته عن اللغة بتحليل الإيماءة Gesture وكطريقة للتحدث عن الإيماءة فإنه يوضحها عن طريق قتال الكلاب، فكل نمط سلوكي يصدر من الكلب يحدد عن طريق ما سيفعله الكلب الآخر، وعلى ذلك فإن التغير في السلوك يحدث عند كل منهما، فإن استعداد كلب للهجوم على كلب آخر، يصبح مثيراً للثاني في أن يعتبر من موقفه تبعاً لموقف الأول، هذه الحادثة الإيمائية Conversation Gestures قد تستمر لبعض الوقت دون أن يحدث صدام فعلي، والحقيقة

الهامة حول هذا النوع من المحادثة الإيمائية هي أنها تعتبر بمثابة نوع من الاتصال فالإيماءات ذاتها بمثابة رموز، حيث تحث كل حيوان لكي يتصرف ويسلك بطرق مناسبة وتتفق مع الطرف الآخر.

وجدير بالذكر فإن هذا الاتصال الإيمائي لا يعتبر مهماً يكن بمثابة لغة، لأن هذا الاتصال لا يحدث بوعي فيما بينهم. إلا أننا نجد أن اللغة نوع من الاتصال والتي تصبح فيها الإيماءات بمثابة رموز هامة، كما أن الاتصالات الرمزية ذات معنى ودلالة فإن الفرد لا يكون فقط قادراً على الاستجابة للشخص الآخر، ولكنه بالإضافة لذلك يكون قادراً على تفسير معاني إيماءاته. وفي هذه العملية فإن الفرد يتصرف على أساس من المعنى الشعوري الواعي. فاللغة إذن عملية شعورية واعية، نموذج من الاتصال بين الأفراد وكل منهم يكون واعياً وعلى دراية بما يفعل، فنحن نكون على وعي ودراية وكما يشير ميد Mead عندما يكون ما سنفعله ضابطاً وموجهاً لما نفعله.

وثمة نظرية أخرى في أصل اللغة.. وهي نظرية أصوات التعجب وتشير إلى أن الإنسان يندفع بمقتضى فطرته إلى إصدار أصوات، يعبر بها عن الخوف والفرح والتعجب وسواها من الانفعالات، فهو حين يسعل أو يعطس أو يضحك أو يبكي، يستعمل أصواتاً تصدرها فطرته، وقد كانت هذه الأصوات بداية اللغة الإنسانية ولم يثبت أن تنوعت وتعددت مظاهرها ويعترض جسبرسن Jespersen (1947) هنا بأن مثل هذه الأصوات- كما نلاحظ اليوم - لا ترتبط بمختلف مظاهر النشاط اللغوي، بل هي مجرد نشاط صوتي قد يصدر منعزلاً عن سياق الحديث، بالإضافة إلى أنها لا تخضع لما نعرفه من قواعد اللغة. ومعنى هذا وجود فجوة بين هذه الأصوات وبين النشاط اللغوي العادي مما يستبعد معه أن تكون أصلاً للغة، ومع هذا ، فليس هناك ما يمنع من أن بعض هذه الأصوات قد تستعمل في اللغة العادية، ولكن على شريطة أنها تخضع في استعمالها لما يخضع له سواها من الألفاظ والقواعد.

وهناك نظرية أخرى من نوع مختلف قليلاً، وهي تدعي أن أول لغة وجدت، كانت لغة الإشارات، ثم استعيض عنها وبالتدريج بلغة الكلام، ويشير باجيه Paget (1930) إلى أن من الأرجح أنه كان يوجد لغات من الإشارات كاملة تماماً، وهي التي كانت أولى وسائل الاتصال، ويشير باجيه إلى لغة الإشارة عند حدود أمريكا، وعند فئات الصم

والبكم وذلك لكي يبين إلى أي حد يستطيع الناس الاتصال فيما بينهم بالاستعانة بالإشارات وحدها.

وترى نظرية باجيه Piaget أنه عندما أحكمت لغة الإشارات، عرض لبعض الناس مشغولي الأيدي بالعمل أن يريدوا التفاهم فيما بينهم، وحينئذ اكتشفوا ذلك الاكتشاف الهام وهو أنهم يستطيعون الاتصال عن طريق الصوت، واتضحت بسرعة حسنات الاتصال اللغوي واستطاع هذا أن يحل لغة الإشارات، حيث وجدت أن هذه اللغة (لغة الإشارة) لا تجدي مع الظلام شيئاً، كما أن أكبر حجة ضد هذه النظرية هي أن الحيوانات الأدنى من الإنسان تستخدم في بعض الأحوال تعابير صوتية بهدف الاتصال فيما بينها.

ونظرية الربط الطبيعي بين الصوت والمعنى، وفحوى هذه النظرية أن هناك ارتباطاً طبيعياً بين الكلمة وبين ما تدل عليه، ومن ثم فإن ما يحس به الإنسان من مظاهر الكون الخارجية لا يلبث أن يجد في سيكولوجية الإنسان ما يقابله من أصوات يرتبط به ارتباطاً طبيعيا. وفساد هذه النظرية سيكون هناك فلو فرض أن رأيت جسماً اسمه حجر، فإنه بمقتضى هذه النظرية سيكون هناك ارتباط نطري بين الحاء المفتوحة والجيم المفتوحة والراء، وبين هذه الكتلة الخارجية من المادة التي رأيتها. ولكن لو فرض أن صادف إنجليزي نفس الخبرة، فكيف يفسر أن ينطق بكلمة Stone للدلالة عليها، حيث أنها ترتبط ارتباطاً طبيعياً بالحاء والفتحة والجيم والراء، لا بالسين والتاء والضمة الطويلة والنون، كما أنه لو صحت هذه النظرية لما وجدنا تعدد لغات البشر الحالية.

وتبرهن لنا قصة خلفها لنا المؤرخ اليوناني هيرودوت على أن الاهتمام بمسألة أصل اللغة، ليس أمرا حديثاً ، ويحكي هيرودوت كيف أن الملك المصري بساميتك Psammetique (666- 610 ق.م) حاول أن يعرف ما إذا كانت اللغة المصرية هي حقاً أول لغة يتعلمها الإنسان. ولهذه الغاية قام بنقل ولدين قبل أن يتعلما الكلام إلى جزيرة خالية وكلف برعايتهما رجلاً أصماً وأبكماً- وبعد عدة سنوات، ذهب الناس لرؤيتهما، وعندئذ أقبل الولدان على القادمين الجدد، صارخين (بيكوس Becos) ولم يستطع العلماء المصريون مع الأسف أن يجدوا هذه الكلمة في لغتهم، إلا أنهم اكتشفوا أن هذه الكلمة تعني (الخبز) في اللغة، الفرنجية Phrygienne بحيث قرروا أن هذه اللغة هي الأولى، وأن اللغة المصرية هي الثانية، ويحكي أن تجربة مماثلة قام بها الإمبراطور المغولي

أكبار Akbar(1542 –1605) من أجل معرفة أي دين كان هو الديـن الأول للإنسـانية ولكن الأطفال الذين عزلوا عن العالم، لم يكونوا يستطيعوا الكلام بأية لغة عندمـا ذهـب الناس للقائهم "Otto/ Klinbery ترجمة حافظ الجمالي (1965)"

ويرى جسبرسن Jesporesn أن هذه النظريات جميعاً لا تفسر سوى جزئيـات مـن النشاط اللغوي، ولا باس أن نتعرف عليها جميعاً على الا نجعل إحداها، أو نجعلها كلـها، المصدر الوحيد الذي نشأت عنه اللغة الإنسانية.

كما أننا نرى جون ديوي Dewey (1925) في تعليقه علـى هـذه النظريـات بأنـها ليـست فعلاً نظريات في اللغة، بل هي مجرد وسائل نفسر بها بشكل مقبول نوعاً ما، كيف ولماذا اختيرت بعض الأصوات دون غيرها لتمثيل الأشياء أو الأفعال والمواقف. وبتعبـير آخر أن هذه النظريات قد تعلل طبيعة الأصوات المسـتعملة، ولكنـها لا تعلـل لمـاذا بـدأ الناس استخدام الأصوات، ولا بأية طريقة بلغ الناس التعبير الرمزي، ولو أردنـا معرفـة أصل اللغة وجب علينا أن نتصدى لدراسة أمور ثلاثة هي:

1- لغة الطفل.

2- لغة القبائل البدائية.

3- تاريخ اللغات.

والموضوع الأول: وهو النمو اللغوي عند الوليد البشري، أمس الموضوعات بعلـم النفس الاجتماعي، وأكثر قرباً بموضوع السلوك الإنساني وتطوره، ولذا سنوليه بعضاً من الشرح والتوضيح.

نمو اللغة عند الطفل:

ان مناقشتنا السابقة عن جذور اللغة وأصولها قد تفيد في إلقاء الضوء على السلوك الإنساني، إلا أننا عندما نتناول النمو اللغوي عند ا لطفل، فإننا نتلمـس جوانـب واقعيـة وعملية بصورة أكبر لموضوع اللغة والسلوك الإنساني، بالإضافة إلى أننا يمكننـا أن نتـأكد من صدق التفسيرات النظرية التي فرغنا من مناقشتها.

وعموماً فإن كثيراً من مؤلفات علم النفس الاجتماعي خصصـت مكاناً يسـتحق الاعتبار لإلقاء الضوء على مراحل النمو اللغوي لدى الوليد البشري، وعلى سبيل المثال

كارل يونج K. Young في مؤلفه علم النفس الاجتماعي (1930)، وكذلك في مؤلفة الشخصية ومشكلات التوافق (1952) ويمكن أن نشير إلى خمس مراحل للنمو اللغوي عند الطفل نوجزها فيما يلي:

1- مرحلة ما قبل اللغة **Prelinguisic**: وتتضمن هذه المرحلة صيحة البكاء الأولى عند الميلاد.

2- مرحلة الثريرة **Babbling Stage**: وتتضمن عملية الصياح والمناغاة.

3- مرحلة تقليد الأصوات **Sound imitation**: ونجد الطفل خلال هذه المرحلة يكرر نفس الصوت مرة ومرات.

4- مرحلة التفهم اللفظي **Stage of verbal understanding**: ونجد الطفل خلال هذه المرحلة يعرف كلمات كثيرة إلا أنه لا يستخدمها بصورة عادية.

5- مرحلة النطق اللفظي **Verbal utterance**: وتشير إلى الفترة التي نرى فيها الطفل يستخدم الكلمات التي قد تعلمها بالفعل.

وكثير من علماء النفس الاجتماعي - في الوقت الحاضر - يولون اهتماماً قليلاً إلى هذه المراحل النمائية اللغوية عند الطفل، حيث يوجهون اهتمامهم لاستعمال الطفل للكلمة الجملة word sentence حيث افترض ان الطفل يتعلم في البداية كلمات منفصلة، وفيما بعد يتعلم كيف يربطها بعضها ببعض في جملة مفيدة. وعموماً فقد أشارت الدراسات المختلفة للنمو اللغوي للأطفال إلى ما يلي:

- صيحة البكاء الأولى للطفل لها أهميتها في كونها أول خبرة يستعمل فيها الأعضاء الصوتية، كما تسمح للطفل بأن يسمع نفسه لأول مرة.
- يجمع الباحثون على أن الأصوات الأولى التي يخرجها الطفل عبارة عن أفعال منعكسة وأنها خالية في بداية الأمر من أي معنى، وتتخذ الأصوات المختلفة معان مختلفة بالتدريج نتيجة لتفاعل الطفل مع من حوله.
- ويتفق الباحثون في سيكولوجية النمو اللغوي على ان الأصوات الأولى عبارة عن حروف الحركة مثل (آ ، أ، ا) أي أن حروف الحركة هي الحروف الأولى التي تظهر في أصوات الطفل. وأول حروف ساكنة تظهر في أصواته التي تخرجها هي (م، ب) كما

أن حروف الشفاه من الحروف الأولى التي تظهر ضمن أصواته حين يضم شفتيه أثناء بكائه.

- يكون معدل محصول الكلمات عند الطفل في نهاية السنة الأولى حوالي أربعة كلمات، ثم يزداد محصوله اللغوي بسرعة كبيرة في السنوات التالية حتى يصل إلى ما يقارب الـ 2500 كلمة في سن السادسة.
- وكثيراً ما يفهم الطفل معاني كلمات وجمل دون أن يستعملها ما دام يسمعها من الآخرين.
- يلاحظ أن الأطفال في السنوات الأولى من العمر قد تكون لهم كلماتهم الخاصة التي تشبه كثيرا أو قليلاً الكلمات المتعارف عليها بين الكبار، ويعبرون بها عن أنفسهم.

ونقطة البداية في تعلم الطفل الكلام هي الأصوات التي يخرجها ويستجيب لها الكبار، مثل البكاء فترتبط الصرخات المختلفة بسلوك معين من الكبار، وتحاول الأم تثبيت بعض هذه الأصوات بتكرارها والقيام بالسلوك المناسب لها، وتكون هذه الأصوات في البداية خالية من المعنى ، ولا يمكننا القول أن الطفل قد اكتسب السلوك اللغوي إلا إذا ارتبطت الأصوات التي يخرجها بأشياء وحوادث معينة في بيته، ويتمكن الطفل بالتدريج من ربط الألفاظ اللغوية بسلوك من حوله ثم تتخذ هذه الألفاظ معانيها المصطلح عليها.

ومن العوامل المساعدة على اكتساب اللغة، ارتباط نغمة الأم في الكلام بخبرات الطفل، كما أن للمحاولة والخطأ أثرهما في اكتساب اللغة، إذ نجد الطفل كثيراً ما يجرب بعضاً من الأصوات ويخطئ ويبدأ في انتقاء الأصوات المناسبة عن طريق التوجيه والتصويب.

ومن العوامل المساعدة أيضاً سماع الطفل مناغاته لنفسه، ويجب أن نتوقع الفروق الفردية بين الأطفال في طلاقة اللسان، وقد تعزى هذه الفروق إلى أسباب جسمية في اللسان أو الفم أو الأسنان، مما يؤدي إلى العيوب اللغوية لدى بعض الأطفال، ويصدر الطفل الرضيع أصواتاً متنوعة تفهمها الأم، ويلاحظ في هذه المرحلة تقليد الرضيع للأصوات البشرية المحيطة به والتي يسمعها ويستجيب لها لغوياً معبراً عن سروره ورضاه، وعن قبوله أو توتره، وعادة ما تبدأ هذه الاستجابات اللغوية في الشهر التاسع، كما أن الرضيع يستجيب للتحية في عامه الأول.

ونلاحظ عملية المناغاة عادة ما تظهر خلال الشهر الثالث حيث نجد الطفل يناغي نفسه، دون أن يكون هناك من يستجيب لصوته.

ويبدأ الرضيع النطق بالأحرف الحلقية (آ آ) ثم تظهر حروف الشفاه (م م، ب ب) ثم يجمع بين الحروف الحلقية وحروف الشفاه (ماما - بابا)، ثم تظهر الحروف السنية بعد ذلك مثل (د. ت) ثم الحروف الأنفية مثل (ن) وهكذا. ويلي ذلك مرحلة المعاني وفيها ترتبط بالأحرف والكلمات معان محددة فكلمة ماما تعني الأم، وبابا تعني الأب وهكذا.

وعادة ما تظهر الكلمة الأولى في الشهر التاسع تقريباً، وقد تتأخر إلى سن 15 شهراً عند الطفل العادي، أما عند ضعاف العقول فيتأخر ظهور الكلمة الأولى إلى ما بعد 36 شهراً.

وتعتبر السنة الأولى مرحلة الكلمة الواحدة، حيث ينطق الرضيع كلمة واحدة للدلالة على ما يريد التعبير عنه، مثل كلمة (محمد) فإن الرضيع قد يقصد (محمد ضربني) أو (محمد أخذ لعبتي)، أو (أريد الخروج مع محمد).. إلخ وهذه المرحلة يطلق عليها الكلمة الجملة.

أما مرحلة الكلمتين فتأتي في السنة الثانية، خاصة في النصف الأخير منها، وتكون معظم الكلمات في هذه المرحلة أسماء، فكما توضح بعض الدراسات أن معظم كلمات الطفل في هذه المرحلة أسماء، وأن الطفل يستخدم الأسماء مثل الأفعال، وأخيراً يستخدم الحروف، ويلاحظ أن البنات يتفوقن على البنين في كل جوانب اللغة كبداية الكلام وعدد المفردات اللغوية.

وتبين الدراسات النفسية أن النمو اللغوي يرتبط بالذكاء ويشير ماكارثي Mc Carthy إلى ذلك بأن العلاقة بين عدد المفردات والعمر العقلي إيجابية وثابتة. وأن معامل الارتباط هو 0.96 كما أثبت أن معامل الارتباط بين معاني الكلمات وحصيلة التعلم بالنسبة لاختبارات ستانفورد التحصيلية Stanford Achievement يتراوح ما بين 0.78- 0.88 كما أن الطفل الذكي يستعمل ويميز كلمات أكثر من الطفل متوسط الذكاء.

النضج وسلامة الجهاز العصبي تؤثر كذلك في النمو اللغوي، وفي ذلك يشير سايلر Sayler إلى أن عدد الأخطاء في الكلام ينقص تدريجياً تبعاً لدرجة النضج التي يصلها الفرد، كما أن شنيدرمان Schniederman سجل لنا أن عدد المفردات وطول الجملة يزداد وفقاً لنمو العمر العقلي والعمر الزمني.

ولقد توصل كل من أدمز Adams وديفز Davis وفيشر Fisher وجودانف Goodenough وما كارث Mc Carth إلى ما يلي:

1- إن الأسماء تكثر بين المفردات التي يستعملها الطفل ثم تقل بالنسبة لنمو العمر الزمني.

2- أن استعمال الأفعال والصفات والضمائر يتزايد مع العمر الزمني.

3- أن استعمال الظروف يكون أكثر من غيره من أقسام الكلام.

4- أن استعمال حروف الجر وحروف العطف يظهر متأخرا بالنسبة لأقسام الكلام.

كما أن الحالة الصحية للطفل تؤثر على نموه اللغوي، بالإضافة إلى سلامة أعصابه السمعية حيث تمكنه من فهم معاني الكلام الذي يسمعه كما أن السمع الجيد ضرورة تدعو الكلام العادي وأن الطفل الذي يكون أصماً كلياً عادة ما يكون غير قادر على الكلام الشفهي.

كما أن الوسط العائلي ذو أهمية كبرى في نمو اللغة، ويشير إلى ذلك جيزل Gesell بأن مهارة الأم الرئيسية هي أن تكون متيقظة لكل أنواع الصراخ والضجيج الذي يحدثه الطفل لتستطيع تفسيره وتعرف معناه وتكون قادرة ومتأهبة للإصغاء لذلك قدر المستطاع. كما أن لنا أهمية العائلة في التأثير على الطفل، وأن نوعية العائلة التي ينشأ فيها الطفل ويتربى تحدث فرقاً بالنسبة لنمو لغته، كما أن الوسط الاجتماعي والاقتصادي يؤثر في النمو اللغوي حيث لوحظ أن الأطفال الذين يولدون في عائلات متقدمة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية يميلون إلى أن يدمروا في كلامهم أسرع من أولئك الذين يولدون غفي عائلات متقدمة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية يميلون إلى أن يدمروا في كلامهم أسرع من أولئك الذين يولدون في عائلات أقل مستوى اجتماعياً واقتصادياً كما أن ثراء البيئة الاجتماعية والثقافية، يؤثر في ذلك أيضاً.

مفردات الطفل اللغوية:

كلما تنمو وتتقدم عملية التميز لدى الطفل، كلما زادت ونمت مفرداته اللغوية، وتكون هذه الزيادة ملحوظة بصورة واضحة خلال السنة الثانية من نمو الوليد البشري، فلقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن زيادة النمو اللغوي في السنة الأولى من ثلاث

كلمات إلى ما يقرب من 272 كلمة عند نهاية السنة الثانية. كما أن ماركاثي Mc Carthy اشار إلى أن معدل عد الكلمات التي يستعملها الأطفال تزيد عن عشربن كلمة في خلال الشهر الثامن عشر، وتبلغ ما يقرب من 230 كلمة حين يصبح الطفل 54 شهراً، وتبعاً لنتائج دراسات سميث Smith في النمو اللغوي فإن الطفل يبلغ معدله اللغوي عند سن السادسة إلى ما يقرب من 2500 كلمة. وعلى ذلك فإن أكبر نمو نسبي في مفردات الطفل اللغوية يحدث خلال سنواته الأربعة الأولى، وتزيد مفرداته بعد ذلك بمعدل أقل، ويستطرد كروت Krout في مؤلفه (مقدمة في علم النفس الاجتماعي، إلى أنه كلما نمت قدرة الطفل اللغوية كلما ازدادت حصيلته من الكلمات والمفردات بصورة واضحة، حتى تصل إلى ما يسمى بنقطة التشبع Saturation Point.

وجدير بالذكر، أن نمو مفردات الطفل خلال سنته الأولى والثانية يتمركز بصورة جوهرية على التعرف والتفهم اللفظي، وكثيراً ما نجده يستطيع أن يتفهم كلمات كثيرة ويشير إليها بإيماءات خاصة، إلا أنه لا يقدر أن يضيع الاستجابات اللفظية لهذه الإيماءات. ان مستوى النطق والكلام اللفظي يمكنه التوصل إليه بصورة تدريجية، انه ينمو ويتطور عندما يكون للكلمة لديه نفس التأثير الذي عند قائلها، وبالتالي نجد أن كلامه ينتقل من صفة التمركز حول ذاته إلى صيغة الكلام الاجتماعية، ويشير بياجيه Piaget في دراسته على الأطفال السويسريين إلى أن الكلام الاجتماعي نادراً ما يظهر عند الطفل قبل سن السابعة، على حين أن التغيرات والاستجابات التفاعلية عند الطفل غالباً ما تحدث في وقت أكثر تبكيراً، إن الكلام ذا الصبغة الاجتماعية التعاونية، والتخاطب والتحادث التي يستخدم فيها الكلمات من وجهة نظر الشخص المخاطب، غالباً ما تنمو متأخرة بصورة نسبية، وقبيل هذه الفترة فإن كثيراً من النشاط اللغوي للطفل يكون عبارة عن من بوجا متكررا، انه يتجاهل وجهة نظر الآخرين، وغالباً ما يكون كلامه لإرضاء ذاته، ولقد أشار إلى ذلك بياجية بقوله:

(ان الجانب الملفت حقيقة في التفسيرات بين طفل وآخر... يرجع إلى ما نسميه بصفة التمركز حول الذات، لقد لاحظنا أن الطفل من السادسة إلى السابعة من عمره ما يزال يتكلم وإلى حد كبير إلى ذاته فقط، وبدون محاولة لجذب انتباه سامعيه، وعلى ذلك فإن جزءاً كبيراً من لغة الطفل ما يزال متمركزاً حول الذات. وعندما تصبح اللغة مطبعة اجتماعياً، فإن العملية بصورة أولية تمس فقط الناتج الفعلي من الفكر، فمثلاً في الحديث

ليعضهم البعض يتجنب الأطفال استعمال العلاقات السببية، والعلاقات المنطقية (لأن... إلخ)، مثلما هو متبع في جميع المناقشات الأصلية غير الزائفة، أو في الفكر التعاوني المجرد، وجدير بالذكر فإن هذين النوعين من العلاقات قبل سن السابعة أو الثامنة لا يعبر عنهما بصورة جلية، وبالأحرى ما تزال صيغة الكلام فردية إلى حد كبير، كما أن الملاحظة أبانت أنه حتى في سن السابعة والثامنة فإن الطفل على الرغم من أنه يستطيع أن يفكر في هذه العلاقات، إلا أنه لا يستطيع أن يعطي تفسيرات أو دلالات تلقائية لأقرانه، ويرجع ذلك إلى أن لغته ما زالت مشبعة بالتمركز الذاتي..).

ولقد أشارت نتائج روج Rugg، وكروجر Krueger وسوندرجارد Sonder goard في دراساتهم للنمو اللغوي عند أطفال الحضانة الأمريكية إلى نفس نتائج جان بياجيه سابقة الذكر، إذ وجدوا أن ما يقرب من نصف ملاحظات الأطفال وإشاراتهم اللغوية كانت تتصف بالتمركز حول ذواتهم. كما أن مكارثي Mc Carthy وجد مرحلة زائدة عما ذهب إليه كل من روج وكروجر وأطلق على هذه المرحلة المرحلة الوسطى intermediate stage عند الأطفال الأمريكيين، وفي هذه المرحلة وجد أن الأطفال يستخدمون عبارات ذات معنى اجتماعي، ولكن بطريقة ميكانيكية آلية ومحفوظة عن ظهر قلب، المثال النموذجي هو مصطلح باي باي Bye - Bye وعلى الرغم من أنها ذات مسحة اجتماعية إلا أنها لم تصبح اجتماعية بصورة كاملة، كما أنها من وجهة أخرى ليست لها صفة التمركز الذاتي بصورة كلية. وجدير بالذكر ان مكارثي في إحدى دراساته قد وجد أن استخدام الطفل الكلمات يختلف تبعاً للفرد المخاطب، والكلام ذو المسحة الذاتية يكثر عندما يتكلم الطفل إلى طفل آخر. إلا أننا نجد نوعاً من الكلام ذي صبغة اجتماعية أكبر يحل محل هذا النمط السابق عندما يتكلم الطفل إلى الكبار والبالغين المحيطين به.

نمو الجملة في لغة الطفل

فرغنا من الإشارة إلى أن الطفل يبدأ نمو لغته بجملة ضمنية أو الكلمة الجملة، أو بكلمات فردية، والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: كيف تتطور الجملة ذات الكلمة الواحدة إلى بناء منظم من الأجزاء المترابطة وظيفياً؟

إن الطفل في تفاعلاته مع الآخرين يتعلم تدريجياً أن وسيلة الكلمات الجمل، تفشل في جعله أن يكون مفهوماً عن طريق الآخرين، إن هذه الوسيلة تجعله يخفق في كثير من جوانب خبراته اليومية، خاصة جانب التوجيه والضبط عن طريق الآخرين. ولأجل هذا فإنه يسقط بالتدريج لغته المنفردة هذه ويتبنى ما هو مفهوم للآخرين. فاللغة إذن من وجهة النظر السيكولوجية - الاجتماعية ما هي إلا وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي، وعلى ذلك فإن الكلمات، وتركيب الكلمات التي تفشل في إظهار الاستجابات المتوقعة من الآخرين عادة ما تكون عديمة النفع والفائدة، كما أن الأصوات مثل الكلمات في هذا غالباً ما تهمل لنفس هذا السبب. وجدير بالذكر أنه بحلول الشهر الرابع من حياة الرضيع نجده قادرا على إخراج جميع الأصوات الموجودة في أي لغة من اللغات.

وعموماً فإن الانتقال من الكلمة - الجملة، إلى الجملة الكاملة تشير إلى فترة عامة للغاية في النمو اللغوي للكائن البشري، حيث نجد أن الوظيفة الأولية لجميع الأساليب الكلامية - سواء كانت كلمة - جملة بدائية، أو كانت جملة مصاغة بوضوح، وهو في كونها وسيلة ضبط وتوجيه للسلوك الإنساني، فالعلامة المميزة للجملة الكاملة تتمركز في طبيعتها الحوارية Interlocutory أنها هذه العلاقة أو الصفة التي تجعل اللغة ذات صبغة اجتماعية بحق، وبتعبير بياجيه Piaget ففي هذه الأونة فإن ضبط وتوجيه السلوك يحدث على مستوى الاتصال الاجتماعي، أو عل مستوى المحادثة أو الحديث. إن اللغة الاجتماعية وسيلة تنسيقية تكيفية أكثر من كونها وسيلة ضرورة ملحة ومؤكدة للذات، وبالتالي فإنها عنصر أساسي في جميع الفعال المدبرة والمتفق عليها. أنها تجعل من الممكن الأخذ والعطاء التي تجعل حياة الجماعة حقاً اجتماعية.

اللغة والفكر:

إن العلاقة بين التفكير واللغة مسالة هامة في أدبيات علم النفس الاجتماعي.. ومع أن هذه المشكلة الحقيقية واسعة ومراوغة إلى حد كبير، إلا أننا نرى إذا أريد معالجتها بطريقة مناسبة في ثنايا هذه الصفحات فإنه من الضروري أن نقتفي وعلى الأقل أثر العلاقة بين الفكر والرموز بطريقة عامة.. حيث أن السلوك الاجتماعي لا يمكننا تفهمه بصورة كافية بدون ذلك.

لقد عانت سيكولوجية اللغة طويلاً من التأثير الضار لماكس مولر M. Muller في تحليله المغرض والغامض للعلاقة بين التفكير واللغة. إذ يشير إلى أن كلاً من التفكير واللغة ينشآن معاً عند الإنسان. ويستحيل وجود واحد منهما بدون الآخر. ويستطرد بقوله: بما أن الحيوانات الأدنى من الإنسان ليست لها لغة فإنها لا تفكر، وبالعكس لكونها غير قادرة على التفكير فإنها لا تستطيع الكلام. وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الإنسان لا يستطيع تنمية وتطوير كلامه خارج جماعة اجتماعية وبالإضافة إلى أنه اتضح أن الحيوانات لها القدرة على التفكير.

وفي هذا المضمار فإن تجربة كيلوج Kellogg (1933) مع الشامبانزي أشار إلى أنها تفكر وتسلك بذكاء خلال السنة والنصف من حياتها بصورة أكبر من ولده، لقد أحضر جاوا GUA شمبانزي تبلغ من العمر شهرين ونصف الشعر ودونالد Donald ابنه الذي يبلغ من العمر خمسة اشهر، ودرب كليهما ليؤديا أفعالاً متشابهة. واختبرا باستمرار خلال فترة التجربة وانتهت التجربة حين وصل الشمبانزي ستة عشر شهراً ونصف، وبلغ دونالد تسعة عشر شهراً، وأثبتت النتائج أن الفروق بين الاثنين خلال السنة الأولى كانت ثابتة لصالح الشمبانزي في كل من النمو الجسمي والعقلي والذاكرة والتعلم. كما أن الشمبانزي كانت متفوقة في التفكير السببي عما وجد عند الأطفال إلا أن كيلوج لاحظ أن الطفل بعد السنة الأولى من عمره تقدم بسرعة أكبر من الشمبانزي.

كما أن تجارب فيرلن Verlaine ومعاونيه (1932) على القرد كوكو Coco، تؤكد أن الحيوانات لديها القدرة على التفكير، إذ اتضح أن القرد كان قادراً على أداء اختبارات كاملة على مستوى الإنسان من سن الخامسة إلى السابعة، إذ يستطيع أن يصنف النباتات والحيوانات،و يتعرف على الطيور .. إلخ، بالإضافة إلى أنه كان يستطيع أن يتعرف بسرعة ويتفهم أشكال التجارب التي شارك فيها وأدى العمل بها بدون صعوبة. وبالتالي فإن فيرلن استنتج بأن عمليات التفكير عند القرد هي نفسها لدى الإنسان. وأن الفرق ذا الدلالة والمعنى يكمن في الحقيقية في كون الإنسان يفكر بصورة أكبر وأعلى من القرد.

وعلى ذلك فإن الدراسات دعمت الافتراض بأن التفكير قد يستمر في غياب نمط الاستجابة الرمزية والتي نسميها باللغة، وهذا الافتراض قد دعم بصفة عامة على أيدي علماء النفس الاجتماعيين. وبالتالي فإن هذا لا يعني أن اللغة والفكر بمثابة عمليات مستقلة تماماً، وعلى النقيض من ذلك فإنهما في الجوانب الأكثر دقة وبقاء من السلوك

الرمزي البشري عادة ما يكونان متداخلين ويعتمد كل منهما على الآخر..وعلى ذلك فإن المغالطة في آراء مولر Muller ورفاقه لا تنحصر في تأكيدهم في اعتماد التفكير على اللغة فقط، ولكن في اعتقادهم بأنه بما أن الحيوانات السفلى ليست لها لغة، فإنها بالتالي غير قادرة على التفكير.

دور المفاهيم:

إن العلاقة بين الفكر واللغة تتضح بصورة بارزة في استخدام الإنسان المفاهيم، فالمفهوم هو في جوهره تعميم للإدراكات، فكلمة كرة ليست مدركاً متفردا، ولكنها مفهوم نموذج مثير يجمع ويحتوي على مجموعة متنوعة من الخبرات الفردية. ويشير سابير Sapir (1921) إلى أنه عندما تجتمع مع مفاهيم أخرى فإنها تكون تدفق للكلام، بينما المفاهيم المختلفة توضع في علاقات تبادلية مشتركة مع بعضها البعض. فالكلمة إذن مفهوم، تمثيل رمزي كما أن اللغة بديل للاستجابات الجسمية للبيئة، بمعنى أن علامة أو مفتاح التكيف لا يكون موجودا في وقت الاستجابة. وهكذا فإذا كان في غياب كرة الطفل ينطق بكلمة (كرة)، وتحضرها له الأم، فإن الكلمة تستخدم كبديل رمزي للكرة، وعلى ذلك فإن الكلمة البديلة الآن توفر للطفل شكلين هامين من السيطرة:

1- وسيلة للتحكم في موضوعات بيئته.

2- القدرة على التعميم أو التجريد.

فكلمات الطفل تعزى إلى فئات من الموضوعات، أكثر من موضوعات منفردة، فإن جوهر المفاهيم، واللغة كذلك، يكمن في دلالتها لأكثر من موضوع واحد.

إن الطبيعة التصويرية للغة يمكن إدراكها بوضوح في الفكر المجرد، خاصة في أحضان اللغة العلمية أو اللغة الفلسفية، فكلما كانت اللغة اقل نماء وتطورا كلما كانت التجريدات المستخدمة فيها أقل، وكلما كان تمييزها بين الموضوعات بصورة أدق. فكلام الهنود الكلامائيين Kalamth Indians، ذوي الثقافة المتواضعة والمنخفضة نسبياً، لا تجد في لغتهم ولو كلمة واحدة مرادفة لكلمة (يجري) run حيث أن لديهم كلمات مختلفة تصف (الجري) لكل حيوان، كما أن بعض اللغات ليس لديها ولو تعبير واحد لكلمة (اخ) brother ولكن كلمات أخرى مختلفة للأخ الأكبر والأخ الأصغر، كما أن اللغة الألمانية تفرق بين الأكل عن طريق الإنسان والأكل بواسطة الحيوان، كما أن العرب

لديهم ما يقرب من ستة آلاف مصطلح ترتبط بالجمل، مثل جمل اللبن، جمل الركوب، كما أن بعض الشعوب ليس لديها مصطلح مجرد لكلمة شجرة، وبالتالي يجب علينا أن نشير إلى أي نوع من الشجر يقصدون، مثل شجرة القضبان أو البتولا birth tree وشجرة البلوط. كما أن الأسكيمو يميزون بدقة بين الأنواع المختلفة للثلج، مثل ثلج المياه العذبة، أو ثلج المياه المالحة، وذلك وفقاً لتحليل بوس Boas ويستطرد بوس كذلك بالإشارة إلى أننا نقول أن جارنا مريض، ورى ذلك عبر عنه في لغة الكواكيتل الهندية Kwakiutl بالجملة الآتية (أن ذلك الرجل الخفي علمت أنه يرقد بجواري مريضاً على ظهره مطروحاً على الأرض. وفي المنزل المجهول بعيداً عنك)، ومن المستحيل على هذا الهندي أن ينقل معلوماته بطريقة أخرى وذلك لأن الصيغة التي تتخذها جمله وعباراته محددة بواسطة البناء الرمزي والنمائي للغة الكواكتيل.

وعموماً فإن هذه الاختلافات في استخدام المفاهيم لا تحدد بصورة بيولوجية فالحياة الاجتماعية لكثير من الشعوب لم توفر لهم مصطلحات وتعبيرات عامة وذلك لأن نموذج حياتهم ليس في حاجة إلى ذلك.

الفكر والتخيل:

إن مشكلة العلاقة بين الفكر والتخيل في جوهرها مثل العلاقة بن الفكر واللغة، فالفكر قد يحدث بدون تخيل، ولكنهما غالباً ما يحدثان معاً، فالكلمات بمفردها وبدون وجود تخيلات قد تنقل الفكر، و في الأشكال الأكثر تجريداً من التخيلات الفكرية قد لا تكون غائبة بصورة كلية فقط، ولكن وجودها قد يعمل كعائق، عندئذ قد يقال أن التخيل يلعب دوراً هاماً في تفكير الإنسان. والتوقع بهذا المعنى يعني التخيل، كعملية رمزية والتي قد يحدث فيها المثير الغائب استجابة حاضرة. إن التخيل عملية نشيطة جداً لدى معظم الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة، وجدير بالذكر أن عملية التنشئة الاجتماعية تقلل من سلوكه التخيلي، إن تخيلاته الجامحة تفتح الطريق أمام التلاعب الرمزي Symbolic manipulation، بمعنى أن تفكيره يصبح أكثر مسؤولية وسهل الانقياد للعملية التربوية داخل المدرسة وداخل ملاعب الأطفال.

وعلى الرغم أنه من الضروري بالنسبة للطفل أن ينتقل من السلوك التخيلي إلى التفكير إلا أننا يجب أن ندرك أن النكوص إلى الأول له خطره وليس هناك إلا دليل

التحليل النفسي يدعم هذا الاستنتاج، فإن النكوص للسلوك التخيلي قد يقلل من احتمال حل الصراعات الصغيرة ويزيد من احتمال وقوع إمارات سوء التكيف .. (أنا فرويد) 1931.

ولقد جذب جيرسيلد Jersild (1944) الانتباه إلى الوظائف القيمة للنشاط التخيلي عند الطفل إذ يشير:

(ان الطفل خلال تخيله يستطيع أن يواصل تفكيره على مستوى اقل من التركيز، فهو يقدر على حل المشكلات التي لا يستطيع أن يعالجها عندما يتعامل مع الحقائق، ليتغلب على حدوديته، وليتغلب بخياله على بعض التزاماته، وليتخطى حدودية الوقت والمسافة، وليقرب العالم أكثر إلى مستوى رغباته الحاضرة، وليتعامل مع بيئته بسهولة أكبر... Jersild.

إنه ليس من السهل دائماً أن نفرق بين هذا النموذج من النشاط التخيلي الطليق وتنظيم الرموز في التفكير المقيد. وفي أحوال كثيرة فإن التخيل يكون وسيلة للتنظيم وللتعبير عن ميول الفرد، ولمساهمة القيم الجديدة للموضوعات القديمة والخبرات القديمة وغالباً ما تقودنا إلى اكتشافات وابتكارات جديدة. ويعتقد أنها مصدر قوة وشيء ذو قيمة للفرد ومجتمعه.

مرتبة المعنى في اللغة والتفكير:

ان العلاقة بين الفكر واللغة يمكن توضيحها حين نضع في الاعتبار مشكلة المعنى وفي هذا الشان يجب أن نعود مرة أخرى إلى مناقشة ميد Mead (1929) عن اللغة خاصة تحليله للرموز ذات المعنى والدلالة.

إن الرمز ذا الدلالة والمعنى بمثابة إيماءة تثير في الشخص الذي يؤديها نفس الاستجابة التي تثيرها لدى الشخص الموجه إليه الإيماءة.

فالفرد يأخذ الاتجاه الآخر نحو إيماءاته الخاصة، ففي هذه العملية نجد أن كل إيماءة تمثل استجابة معينة، وأن الاستجابة التي تحدثها للتو لدى الفرد التي تكون موجهة إليه والفرد الذي يؤديها، وهذه الاستجابة المعنية التي تعتمد عليها هي معناها بمثابة رمز ذا معنى ودلالة. إن جوهر التفكير هو هذا الفعل التذويتي الداخلي في خبراتنا للمحادثة

الخارجية للإيماءات التي نتداولها مع الأشخاص الآخرين. إن الإيماءات التذويتية الداخلية بمثابة رموز ذات معنى ودلالة. وذلك يرجع لأن لها نفس المعنى والدلالة لجميع الأفراد في جماعة اجتماعية معينة.

إن عملية تكيف الفرد مع آخر خلال عملية الاتصال بواسطة الرموز ذات المعنى والدلالة بمثابة المعنى للمعنى. والمعنى تبعاً لذلك ينبع دائماً من الخبرة الاجتماعية الإنسانية، انها متضمنة في هيكل الفعل الاجتماعي، ونفس وجهة النظر هذه أشار إليها جون ديوي J. Dewey (1929) بقوله: إن مدلول معنى النشاطات الفطرية ليست فطرية، انها مكتسبة، إذ تعتمد على التفاعل مع وسيط اجتماعي ناضج.

إن هناك دليلاً في هذا التخيلي للارتباط بين التوقع والمعنى من ناحية، وبين المعنى والتخيل من ناحية أخرى، فالمعنى هو توقع فعل لم يحدث بعد، ولكن يجب أن يحدث، في استجابة لموضوعات الأشخاص في بيئة الشخص.

إن الشخص يتوقع أو (يتخيل الشيء) غير موجود أو أن فعل شخص آخر لم يؤد بعد. إن كلاً من المعنى والتخيل يكون وظيفياً في صفاته. وهكذا فإن الكرة بالنسبة إلى الطفل شيء ينطق على الأرض، وللعالم بمثابة جسم كروي، ففي الحالتين نجد أن معنى الكرة وتخيلها ينشأ في قالب اجتماعي من الاتصال، وهي مشروطة بالوظيفة التي تؤديها.

والمعنى بالتالي ظاهرة مركبة، أنه لا ينمو قط من الخبرة ولكنه يكتسب اتساعاً وشمولاً بها، إنه ليس معزولاً ولكنه جزء وظيفي لخبرة مستمرة. فمثل الكلمات والمفردات نجد كذلك المعاني، تشكل مجموعة من الروابط بين كل منها والآخر، وبينها وبين الموضوعات لأي شيء ما أو حادث معين، يزداد عندما نربطه باشياء أو أحداث كثيرة. وهذا عادة ما يرى ويلاحظ في التعاريف الشكلية المصاغة للكلمات، فعندما تعرف كلمة بأخرى، وهذه الأخيرة بكلمة أخرى وهكذا، فالكلمة مثل التخيل Image تعني شيئاً وراء نفسها، وكل منها رموز تمثل شيئاً آخر غير نفسها، ما الذي يجعل كلاً من الكلمات والتخيلات أدوات نقل للفكر، ومع ذلك أن نرجعها ليس للكلمات أو تخيلات أخرى، ولكن لتنظيم الخبرات في نماذج.

ونستنتج من تحليلنا أن طبيعة الفكر يمكن أن تشتق فقط من المعنى، والمعنى وحده يستطيع أن يعطي الدلالة للكلمات، والتخيلات، والمعنى فقط يستطيع أن يجعل الفكر شيئاً أكثر من الكلام الغامض، خال من المعنى.

الوظائف الاجتماعية للغة

اللغة في جوهرها اجتماعية، ولقد تطورت اللغة - كما رأينا في عرضنا الموجز السابق - من الإيماءات الحيوانية إلى النظام الرمزي لكي يشبع حاجات الأفراد في الجماعات المختلفة. وحيث أن معظم الحاجات الفردية يمكن إشباعها فقط في حياة الجماعة، فإن اللغة كانت دوماً وسيلة هامة لجعل هذه الحاجات معروفة وإشباعها عن طريق أفعال متفق عليها. فاللغة تنشأ وتبقى وذلك لأن تأثيرها ضروري في ربط الأفراد بعضهم مع البعض في جماعة اجتماعية. كما أنها بمثابة وسيلة للاتصال والضبط الاجتماعي.

كما أن اللغة لعبت دوراً إضافياً لبعض الوظائف الإنسانية الأخرى.. وسنرى تفصيل ذلك في ثنايا الصفحات التالية:

اللغة كوسيلة للاتصال الاجتماعي:

إنه لمن المألوف من الناحية الاجتماعية، أن الشيء الأساسي لجميع التنظيمات الاجتماعية الإنسانية هو الاعتماد المتبادل فيما بينها أو سمتها الاجتماعية.

إن الرابطة الإنسانية والتي تتسم بالمعايشة ما هي إلا نوع من التفاعل الاجتماعي والذي في أحضانه يتصل كل فرد بالآخر.

والمجتمع الإنساني هو نوع من الاتصال، حيث يتضمن اشتراك الأفراد في أنشطة جماعية متبادلة وفي مشروعات مشتركة، والأهم من ذلك نوع الاتصال والذي نسميه باللغة- بعكس ذلك الذي بمثابة الإيماءة الكلية كما في حالة صياح الحيوان حيث نجد أن إيماءة الحيوان توجه حيواناً آخر نحو موقف خارجي. إنه يتضمن فعل أحد الأشخاص الذي يأخذ دور شخص آخر، الذي يؤثر فيه. إن عملية الاتصال تبعاً لذلك ليست اتجاه شخص آخر، حيث يؤثر الرمز على الشخص الآخر كما يؤثر على الشخص ذاته، وبنفس الأسلوب والطريقة وإذا ما أثار المتصل في نفسه نفس الفعل الذي يحدثه في

الآخرين فإنه بالتالي يسهم في تنظيم المجتمع الإنساني. والمجتمع كما يشير ديوي Dewey مراراً يكمن في عملية الاتصال، فكلما كان الاتصال أعمق وبصورة متبادلة، كلما كان المجتمع أكثر تنظيماً وتماسكاً، ولقد أشار ميد Mead إلى ملاحظة ثاقبة بهذا الخصوص بالإشارة إلى نظام مثالي من الاتصال حيث يقول:

(إذا كان أي نظام من الاتصال يمكن أن نجعله من الناحية النظرية كاملاً، فإن الشخص يجب أن يؤثر في نفسه كما يؤثر في الآخرين بكل الطرق والوسائل. تلك ستكون مثالية الاتصال أو الاتصال الأمثل، وعموماً فإن المثالية يمكن التوصل إليها من خلال المحادثات أو المعالجات المنطقية أينما كانت مفهومة، ومعنى ذلك هو أن ما لنفس الفرد هو نفس ما للآخرين أو لأي فرد آخر.

والمناقشات المنطقية هي إذن الصورة المثالية للاتصال، وإذا كان الاتصال بصورة كاملة، عندئذ سيوجد نوع من الديمقراطية حيث أن كل فرد سيؤدي الاستجابة هو فقط الذي يعرف أنها مرغوبة في المجتمع، ذلك هو ما يجعل الاتصال في معناه ذي الدلالة بمثابة العملية المنظمة في المجتمع Bonner P. 69.

إنه ليس من الضروري أن نتأمل قيمة الاتصال المثالي لندرك أهمية الاتصال في اللغة والحضارة.

إن نمو الحضارة قد تحدد عن طريق اتساع رقعة الاتصال ومداه، و يشير سابير Sapir أنه بواسطة الاتصال قد تكون العالم المعتمدين بأجمعه، ولأغراض معينة، العدالة أو التكافؤ النفسي لقبيلة بدائية والتي فيها يفضل الرموز العامة والشائعة نجد ان كل فرد يستطيع أن يتفهم الآخر، إن أهمية الاتصال كمبدأ منظم قد وضع بطريقة مناسبة عن طريق فهمنا العام لعالم العلوم، حيث تتعدى المعرفة الحدود الجغرافية والثقافية. وجدير بالذكر أن اتصال المعرفة العلمية حتى الآن قد نتج عنه وحدة اجتماعية أكبر وأعظم من أي جانب آخر للعملية الرمزية.

وبينما نحن نؤكد الخواص الاجتماعية للاتصال فيجب أن لا نفقد الرؤية لطبيعتها التفردية، كما لاحظ سابير بحساسيته غير العادية للمكونات السيكولوجية الدقيقة للغة: بأن اللغة عامل فردي فعال في نمو التفردية، فمثلاً حتى في استخدام الصوت نجده يكيف عن طريق الاتصال الاجتماعي.

فالصوت عملية فسيولوجية إلا أن طريقة استخدامه تحدد عن طريق التوقعات الثقافية. فالإيقاع المميز والخاص لفئة من الأفراد أو المجتمع يجسد ويندمج في كلامه، فالعضوية في فئة معينة وكذلك وظيفة الفرد تنعكس في صوته إلى حد ما، وهذا ما ذهب إليه بيير T. H. Pear (1931) وبالتأكيد فإن نموذج الإيقاع للكلام العلني ما هو إلا بمثابة توافق للفرد للتوقعات الاجتماعية.

كما توجد جوانب تفردية أخرى للاتصالات الإنسانية، فسرعة النطق الواضح عادة فردية إلى حد كبير، كما أن نماء وطول الجملة يختلف من شخص إلى آخر، نوعية ونمو المفردات يختلف بطريقة ملحوظة تبعاً لعوامل فردية مثل الذكاء والتعليم والعضوية الاجتماعية، كما أن الصوت ودرجته يرتبط بصورة وثيقة بالاستقرار الانفعالي للشخص.

اللغة كوسيلة للضبط الاجتماعي

إن الطفل في عملية نقل مطالبه واحتياجاته إلى الكبار، فيستخدم وسيلة بدائية للتأثير على سلوك الآخرين. إن نبرة كلامه تدفع الآخرين للعمل لإشباع حاجاته. هذه التعديلات البدائية للطفل لسلوك الكبار يشير إلى مرحلة أولية من العمليات الأكثر تعقيداً للضبط الاجتماعي. وأنه لمن المحتمل إلى حد كبير أن يكون السبب الأساسي لنشأة اللغة وتطورها يكمن وراء فائدتها في التأثير على الكائنات ذات التكوين المماثل. ومع أن اللغة تنشأ نتيجة لأسباب أخرى، إلا أنها من الصعب أن تبقى ما لم تمنح الاستقرار واستمرارية الوجود للجماعة. وعموماً فإن اللغة منذ نشأتها يجب أن تعمل من أجل الوصول إلى هدف جوهري واحد، وهو التأثير على تفكير وسلوك الأفراد بالنسبة لبعضهم البعض.

وبتطور كل من الحياة الاجتماعية والعملية الرمزية، فإن عمليات الضبط الرمزي للآخرين أصبحت وبالتدريج أكثر تنظيماً ودقة. وجدير بالذكر أن الضبط على هذا المستوى المتقدم ما هو إلا بمثابة تنظيم لمصلحة التماسك الاجتماعي والمجتمع ككل.

وفي نفس الوقت فهو عبارة عن ازدياد للغموض وعمليات ما قبل الشعور، وهذه حقيقة في الأدب والتربية بصفة خاصة، ففي هذه النشاطات من النادر أن يعي بأنه إما أن يتفاعل أو يخضع للضبط الرمزي، لقد اصبح لا يفكر في اللغة كضابط ولكن كوسيلة للتفاعل مع الكائنات الآدمية الأخرى.

اللغة كأداة للتعاون الاجتماعي:

لقد اصبح الإنسان اجتماعياً بكل ما في هـذه الكلمة من معنى إذ أنه يشارك في علاقات تعاونية مع الآخرين. فإنجاز الفرد لغايات معينة يتطلب التعاون أو على الأقل التعاطف مع الآخرين. إنه من الضروري لنا أن نضع في الاعتبار التقدير الذي أعطيناه لعملية الاتصال على المستوى الإنساني. فالاتصال هو عملية وضع الذات في مكان الذات الأخرى، حتى أن الرمز الذي يؤثر في الآخر يؤثر بالتالي في الشخص ذاته وبصفة مماثلة.

إن توجيه الفرد في عمل تعاوني يحدث عندما يستطيع (أن يأخذ دور الآخر) وذلك باستعمال تعبير ميد Mead وفي غياب عملية أخذ الدور role taking لا يمكن أن نصل إلى التعاون الحقيقي، وذلك لأن تأثير اخذ - الدور يكمن في التوجيه الذي تعطيه للفرد زيادة الاستجابات الخاصة.

فالتعاون لا يتضمن فقط عملية التوجيه والضبط المشترك والجماعية ولكن يتضمن بالإضافة عملية الضبط الذاتي.

إن اللغة التعاونية عملية عقلية منطقية، وذلك لأن للأفراد الذين يستخدمونها هدفاً عاماً، أنه معقول، وذلك لأن كل فرد في عمل تعاوني يكيف نفسه لمعنى هذا الهدف الذي يعبر عنه في أفعال كل منهم.

كما أن لغة المريض الذهاني غالباً ما تكون لا معنى لها وذلك لانتقادها الهدف الضابط، فالشخص الذهاني عنيف أو ساذج. وذلك لأن له تحكم ضعيف أو بدون تحكم كلي على رموزه اللغوية. انه بعيد عن الاتصال بسالواقع لأنه لا يستطيع أن يأخذ دور الآخر. أنه معزول ومنسحب لافتقاده وسيلة الاتصال والتي هي في جوهرها وضع الذات مكان الذات الأخرى.

وبالتالي فإن الرموز في عملية الاتصال لا تؤثر في الآخرين كما يؤثر في ذاته، وبالتالي فإن التعاون مع هذه الفئة غالباً ما يكون صعباً أو مستحيلاً.

إن المريض الذهاني لا يستطيع أن يتعامل مع زملائه الذهانيين الآخرين ويرجع ذلك لنفس السبب الذي ذكر سابقاً، وهذه الأنماط السلوكية المنظمة في تجميع المرضى كما هو الحال، في جوهره توفيقي أكثر من كونه تعاوني، ويمكن الحصول عليه عن طريق الضبط الخارجي، كالاقناع والاقتراح والملاحظة والمداهنة والإجبار.

إن وظيفة اللغة كأداة للتعاون يمكن أن توضح بصورة أكبر بمقارنة هذا النوع من التفاعل مع ذلك لدى الحيوانات الأدنى.

ففي دراسة لكوهلر Kohler (1929) على الشمبانزي وهي معروفة بأنها اجتماعية بصورة أكبر من أي حيوان آخر. فلقد وجد كوهلر تعاوناً اجتماعياً حقيقياً ولكنه بصورة صغيرة. إنهم لا يشتركون في أعمال متفق عليها نحو غاية مشتركة.

إن الأنشطة الاجتماعية لجميع الحيوانات السفلى ما هي في جوهرها إلا الميل للانتماء للجماعة أو نزوع للتعايش مع بني جنسها، أكثر من كونها تعاونية كما يستخدم هذا التعبير للنشاطات الإنسانية. فنوع وشكل الفعل المتفق عليه والذي يظهر في دفاع الحيوان، فعندما يصيح أحدهم فإنه يثير الآخرين ليتحدوا في العمل، إلا أنه ليس شكلاً سلوكياً منسقاً بصورة كبيرة، أنه سلوكاً آلياً وغريزياً.

إن صيحات القردة والتي كثيراً ما تفسر على أنها نوع بدائي من الكلام، نجد مالينوفسكي Malinowski يصفها وصفاً مناسباً بتعبيره بأعمال المشاركة الاجتماعية، وهي حالة تكون فيها الحيوانات في جو يتسم بعلاقات مؤثرة ومتناسقة بعضها مع البعض الآخر.

كما أن الإيماءات الصوتية للقردة الانثرويويد Anthropoids لها طابع أكثر تعقيداً ومتميزاً في الاتصال عما هو موجود لدى الحيوانات الأدنى منها بالقياس الارتقائي اللغوي، إلا أنها مع ذلك ليست وسيطاً للتعاون.

وعموماً، فإن أقوالنا السابقة لا تنكر وجود الأشكال البدائية من التعاون بين الحيوانات الأدنى، إلا أننا نذكر أنها تستعمل بواسطة اللغة كوسيط، كما أشرنا لهذا المصطلح. فلقد عرف العلماء ومنذ وقت طويل وجود السلوك التعاوني لدى الحيوانات السفلى، كما وجدوا أنهم لا يقومون كلية بعمل على مستوى النضال من أجل البقاء، والبقاء للأصلح ، فداروِن Darwin الذي نسبت إليه نظرية التنافس الضاري للحيوانات السفلى في مساهمته التاريخية، كان على غير دراية بالطبيعة المدبرة والوفاقية للكثير من السلوك الحيواني.. فلقد كتب كروبتكن Kropotkin (1914) مجلداً بأكمله لكي يدعم وجهة نظره بأنه ليس كل شيء في عالم الحيوان بمثابة نضال وبقاء كما ذهب إلى ذلك

دارون. كما أن البيولوجيين المعاصرين وعلماء النفس قد أضافوا تأكيدات أخرى لما ذهب إليه كروبتكن Hubert Bonner H. (1965).

مما سبق يتضح لنا أن الوظائف الاجتماعية للغة تتمركز في عملية الاتصال الاجتماعي، وعملية الضبط الاجتماعي، وعملية التعاون الاجتماعي. وهذه بمثابة أنشطة إنسانية مميزة وتحدد وتيسر بواسطة اللغة الإنسانية. وإذا كان التعاون الإنساني ليس شائعاً كما يريد ويحب الإنسان.

فإن هذا النقص يرجع في جزء منه للاتصال الناقص أو إلى معوقات الاتصال الإنساني، فإذا كانت عملية ضبط الإنسان لأخيه الإنسان ما تزال بصورة وحشية بوهيمية فإن مرجع ذلك إلى اللاتعاونية السائدة بين البشر في عصرنا الحديث، وفي جميع الأحوال فإن ذوبان التفردية التي ينسبها الرجل العصري خطأ إلى وجود عملية الضبط الاجتماعي وانتشارها، وعلى النقيض من ذلك يشير ميد G. H. Mead إلى ذلك بقوله:

(إن عملية الضبط الاجتماعي حقيقة بعيدة عن الميل لتحطيم الفردية الإنسانية أو لطمس الوعي الذاتي الفردي، إنه على النقيض منظم ومنسق مع هذه الفردية، وذلك لأن الرد هو ما هو عليه، شخصية واعية متفردة، تماماً بالقدرة التي هو فيها عضو في المجتمع محتوى في عملية اجتماعية من النشاط والخبرة، وبالتالي مضبوط اجتماعياً في أنماط سلوكه...).

اللغة والثقافة:

كما أشرنا في بداية هذا الفصل، ان اللغة تنقل ميكانيكية أفكار الإنسان، وأشكال سلوكه الناقل الوحيد للثقافة الإنسانية، بالإضافة إلى ذلك فإن اللغة هي أيضاً نتاج الثقافة، حيث تتشكل وتوجه في كل دور عن طريق العادات أو التوقعات للجماعة الإنسانية. وعلى ذلك فلا توجد صفة إنسانية مميزة للغة أكثر وضوحاً من ارتباطها الوثيق بالثقافة، ونظراً لأهميتها الكبيرة لعلم النفس الاجتماعي، سنتأمل سوياً العلاقة بين اللغة، والثقافة.

اللغة والوسائل والأدوات:

عادة ما يولع الانثروبولوجيون بتقليد الإنسان بالحيوان صانع الوسائل والأدوات. وحقيقة لا شيء على مدى الأنشطة البشرية بأجمعها يميز نوعياتها وصفاتها الاجتماعية

والعقلية أكثر من عمل واستخدام الوسائل والأدوات، واللغة نفسها في الحقيقة ما هي إلا أحد أعظم أدواته ووسائله نفعاً.

كما أن استخدام الإنسان لوسائل وأدوات ثقافته يبدو أنه استحداث تام لهذه الوسائل - أي أن عنصر الابتكار والاختراع يتضمن في الاستخدام الآدمي لوسائل وأدوات ثقافته، ويشير كوهلر إلى أن القردة مثلاً لا تملك ثقافة حقيقية. إلا أنها تمتلك وسائل وأدوات فتجارب كوهلر على الشمبانزي توضح بأنه بعد مرور فترة زمنية تستحق الاعتبار فإن الشمبانزي تعلمت أن تضع قضيباً مع آخر لتجعل منها واحدة طويلة، كما أنها بالمحاولة والخطأ استطاعت أن تضع صندوقاً على آخر، وما شابه ذلك لكي تحصل على الطعام المعلق بأعلى القفص، لقد تعلمت القردة كذلك أن يمضغ طرف العصا لكي تضعها في طرف مجوف من الخيزران، ويشير كوهلر إلى أن هذه الأنماط السلوكية هي بمثابة أنماط سلوكية مبتكرة أو مخترعة، ويقترح بناء على ذلك وجود نوع من الثقافة البدائية Protoculture عند القردة.

إلا أن هذه الثقافة البدائية للقردة، وعلى الأخص فيما يتعلق باستخدامها وعمل الأدوات أو الوسائل لها مميزات معينة تفرقها جوهرياً عن الاختراعات الإنسانية، ويشير كروبير Kroeber (1948) إلى أن الشمبانزي تجد عملية الاستنباط أو الاختراع هذه عملية شاقة للغاية، فإذا لم تستطع حل المشكلة بسرعة فإنها تصبح غاضبة وبالتالي يتوقف صبرها وبعد نظرها، وجدير بالذكر فإن صفة الصبر وبعد النظر اللتين تميزان جميع الاختراعات الإبداعية الابتكارية، وحل المشكلة نراها ضعيفة عند الشمبانزي ، ويستطرد كروبير بقوله ، حتى رجال الفترة الأخيرة من العصر الحجري Pre Neolitic لا يجلسون صابرين فإن ما يريدونه، يريدونه بسرعة، لا يفكرون في المستقبل ولا يضحون براحتهم الحاضرة من أجل مستقبلهم.

إن هذا الانتقال من حالة إلى أخرى، يشير إلى حقيقة هامة جداً فيما يتعلق بالإنسان والأدوات والوسائل واللغة، أن ابتكارات أو استنباطات فصائل القردة Anthropoid مورست بمفردها لهدف توافق الكائن لبيئته الحاضرة الحالية. إلا أن الصفة المميزة للإنسان أنه يستطيع أن يرى آفاقاً ابعد لمجرى الأحداث المستقبلية، وأنه بفعله هذا سوف يطوّع البيئة لمصلحته الخاصة. فالإنسان ليس مجرد كائن أو أورجانزم متوافق ولكنه

اللغة والمركز الاجتماعي:

في وصف العلاقات بين اللغة والثقافة فإنه من السهل نقل الانطباع بأن الفرد يتأثر بواسطة اللغة والثقافة ككل، إلا أن هذا ليس في الحقيقة هدفاً، ولا يوجد فرد في إمكانه أن يخبر ويفهم ثقافته في كليهما.

إن سلوكه يحدد إلى حد كبير عن طريق أجزاء صغيرة من ثقافته الكلية فمثلاً، الكلمات التي يكتسبها الطفل تحدد بواسطة مركز والديه في السلم الاجتماعي، كما أن الراشد يتكلم بلغة الجماعة الاجتماعية المعينة التي ينتمي إليها. وعموماً فإنه توجد أدلة كثيرة بأن نمو اللغة يكون مشروطاً بالحالة الاجتماعية، ففي البيئة اللغوية للأمي أو في نعلم الجماعات المتعسرة اقتصادياً غالباً ما تكون مفردات الطفل اللغوية محدودة بصورة ظاهرة، بعكس ذلك الذي نجده في الجماعات الاجتماعية العالية حيث نجد الطفل يستطيع تعلم رموز لغوية وفيرة.

فهيا بنا نتأمل بعض الأدلة التجريبية التي تدعم الادعاءات سابقة الذكر.. ففي دراسة ماركي Markey (1928) في سرعة تعلم الأطفال الكلمات واستخدامها في كلامهم. وجد أن الأطفال الذين هم من طبقات اجتماعية أعلى يتفوقون على الأطفال من الطبقات الفقيرة، وكان معدل السرعة 2: 1 لصالح الفئة الأولى.

كما أن ستيرن Stern (1930) في دراساته الدقيقة على لغة الأطفال، قد أشار إلى أن طفل الطبقات الراقية يتقدم على قرينه في الطبقات المنخفضة في مهاراته اللغوية بما يقرب من ثمانية شهور، ولقد كانت نتائجه مشتقة جزئياً من دراسة دسكودر Descoeudres عن العادات اللغوية لدى 300 طفل بلجيكي من طبقات اجتماعية عالية منخفضة.

ودراسة ماكارثي Mc Carthy (1936) كذلك في مينابولس Minnrapolis على 140 طفل. أشارت أيضاً إلى هذه النتائج، ولقد تركت دراستها مسحة من الشك في أن الحالة الاقتصادية والاجتماعية للوالدين تلعب دوراً هاماً في النمو اللغوي عند الأطفال، وعموماً فإن دراستها لم تدعم الملاحظات التي ذكرت فيما يتعلق بالمفردات فقط، بل اشارت بالإضافة إلى أن طول جمل الأطفال يختلف تبعاً للمستوى الاقتصادي لوالدي الطفل، فلقد أبانت النتائج أن أطفال البيوت الراقية قد كونوا جملاً أطول من جمل

الأطفال من بيوت متواضعة. كما أن ماكارثي قد وجدت أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين استعمال الجمل المركبة والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطبقة الراقية.

كما أن هناك دراسات أخرى أشارت إلى نتائج متفقة مع السابقة، معبرة على أن مجال المهارة اللغوية يكون مشروطاً باختلاف الأوضاع الثقافية التي يحياها الطفل، وفي ذلك يشير كامبل يونجK, Young .

من النادر أن نتوقع من الطفل أو من الراشد في عالم اجتماعي وثقافي محدود للعامل اليدوي، أن يضاهي في اللغة أو الفكر طفلاً أو راشدا في عالم ثقافي أكثر اتساعاً وتركيباً للرجل المثقف.

سوء استعمال اللغة:

كل فرد مألوف بحقيقة أن القدرة على التكلم بلغة عامة شائعة يقرب الناس بعضهم من البعض الآخر، وأن عدم القدرة لأداء ذلك يستخدم كحاجز أو عائق بين الناس، كما أننا اقل ألفة للحقيقة التي مؤداها أن الأفراد الذين يتكلمون لغة عامة شائعة لا يتفهمون دائماً بعضهم البعض.

ولقد أصبحت هذه المشكلة ذات أهمية خاصة في علم دلالة الألفاظ أو السيمانتيك Semantics وعلم السلوك اللغوي وذلك حسبما اشار كل من كورزيسكي Korzbski (1941)، وتشيس Chase (1983)، وجونسون Johnson (1946) وبتحديد أكبر فإن السمانتيك قد وضعت لنفسها مهمة البحث عن أسباب الغموض في العملية الرمزية.

إن دراسة السمانتيك بدأت بدراسة البناء اللغوي ولذلك وجدوا أن المغالطة أو التضليل اللغوي الشائع ما هو إلا بناء الهوية أو التحقق الضروري بين الكلمات وما نرمز إليه.

وطالما لم ينشأ سوء فهم نتيجة ارتباط كلمة معينة بشيء نوعي محدد، فإن التحقق يكون مفيداً للغاية ، وعندما يصبح التحقق بمثابة عائق للاتصالات العقلية الذكية، فإن الأمر يتطلب إعادة الاختبار أو الفحص، ويشير هياكوا Hayakawa إلى نفس الاتجاه في ربط الرمز بمدلول الكلمة الرمزية حيث يقول:

(إن هذا الإحساس يوضح نفسه بصورة كبيرة عند هؤلاء السائحين الإنجليز والأمريكيين الذين يبدو انهم يعتقدون أنه بإمكانهم جعل البدائيين في أي بلد، يفهمون

اللغة الإنجليزية، إذ نجدهم يصرخون بها على هذه القبائل ولفترة كافية حيث يشعرون بأن الرمز يجب بالضرورة أن يصور أمام عقولنا الشيء الذي يرمز إليه (Bonner H.).

كما نجد هياكوا Hayakowa يقسم رموز الكلمة التي تنظم وترتب اللغة إلى نموذجين: توسيعية extensional وإيجازية intentional فالرموز التوسيعية هي تلك التي ترمز للموضوعات أو الأشياء والموضوعات في العالم الخارجي، مثل كراسي، مناضد، السباحة، أو حوادث السيارات.

والرموز الإيجازية هي التي تشير إلى ما هو ضمني، ومراجعتها لا يمكن بناؤها تجريبياً كما أن المناقشات التي تعتمد عليها عادة ما تكون عديمة المعنى وغير ذات جدوى.

والأمثلة للرموز الضمنية مثل الشياطين والأشباح والجنيات، ويسميها جونسون Johnson بـ Plogglies عادة ما تستخدم الرموز الضمنية بحرية بواسطة رجال الدعاية وناشري المبادئ والدين ورجال الإعلام والتربويين والسياسيين، فمثلاً رجال الأعلام قد يشيرون إلى أنك باستخدام نوع معين من معجون الأسنان تحصل على السعادة والشعبية والنجاح، كما أن السياسي قد يصر بأن تنتخبه من أجل الحرية والرخاء والتقدم. وعن طريق الصناعة أو السحر اللغوي للتوجيه الضمني، فإن الكلمات والعبارات المقولبة برغم ما يقال عنها، قد لا تمت إلى الحقيقة بصلة، وبالتالي فكما أشار سارجنت Sargent إلى أن أحد أكبر مخاطر الاتصال هو الخطأ في المعاني الضمنية للمعاني الخارجية.

اللغة وسوء التوافق

جدير بالذكر أن وندل جونسون Johnson في دراسة أناس في مآزق quandaries قد قدم لنا أحسن تطبيق هام ومستنير في دراسة المعاني ولتطبيقها لدراسة الأنماط السلوكية غير المتوافقة، فعمليات سوء الفهم التي نتبناها وصراعاتنا واضطراباتنا الانفعالية، والاكتئاب العاطفي كما يشير - جونسون - ما هو إلا نتيجة لتقييماتنا غير الصادقة والمخادعة، أن الشخص سيء التوافق عادة ما نجده شديد الاضطراب والاحتياج، شخصاً مثالياً ذا مثاليات عالية، غامضة وغير واقعية، كما أنه ليس لديه أهداف محددة معقولة، وبالتالي ينقصه الإطار المرجعي الواضح الذي يحدد بواسطته مدى إنجازه لآماله أو لا، أنه ينساق مع الزمن للنتيجة التراجيدية، فإن حياته فاشلة تماماً،

وعموماً فإن لدينا صنفاً من تاريخ السمانتيك (المعنى) والمعروف (بعقدة الدونية) ويشير جونسون في توضيحها بما يلي:

إن الأشخاص غير المتوافقين أو سيئ التوافق، يبدو أنهم عادة ما يأخذون (الاتجاه أ ما هو إلا أ) وذلك نحو النجاح أو الثروة أو السعادة، أو أي نوع من المثل التي يسعون للوصول إليها. وعلى ذلك، فإنهم يسلكون بصورة أتومائيكية على أساس تعبيرات ذات القيمتين (أن يستبعد الوسط) والذي على أساسه فإن أي شيء يجب أن يكون إما (نجاحاً) أو (فشلاً) أو (ثروة أو فقراً، سعادة أو بؤساً، إلا أن هذا النموذج يمكن أن يصحح بافتراض آخر مؤداه بأن أي شيء لا يمكن أن يكون كلاً من الثروة والفقر... إلخ، ولكونهم يتوقعون داخل هيكل التوجه ذي القيمتين فإنهم ينسجون ذواتهم بنسيج العنكبوت ويترددون في عمليات خلط وفوضى كبيرة...

والشخص غير المتوافق، ذو الحالات الشديدة من المرض الذهاني، عادة ما تنقصه عملية الوضوح في أنماط سلوكه اللفظي فدلالة ألفاظه ومعانيها يشوبها الخلط والتشويش والعبث، ولا يستطيع أن يعبر بكلمات معينة عن مشكلاته الانفعالية، كما أن ليس لديه الوضوح اللغوي والدقة المطلوبة لعرض مشكلته بطريقة تشير إلى الخطوات التي يجب أن تتخذ للوصول إلى حل معين.

وكما يشير جونسون إلى أن دراسة الأشخاص سيئ التكيف تظهر لنا، بأنه يمكننا أن نجعل الأشخاص مرضى حتى الموت عن طريق الرموز، حيث يمكن أن تؤدي إلى الذهول والحيرة وإلى أنماط السلوك المدمر بواسطة الكلمات، وعلى وجه الخصوص عندما تشير تلك الكلمات أو تعزى إلى اهتماماتهم الشخصية الدفينة والعميقة، وتعيق تقييماتهم لذواتهم.

جملة القول، أن اللغة إنجاز متفرد للإنسان، بالإضافة إلى أنها بصورة جوهرية اختراع اجتماعي أكثر من كونها ابتكاراً فردياً، انها شيء كبير معقد للغاية إلى حد أنها لا يمكن أن تكون إنتاج شخص بمفرده.إنها نموذج من التراكمات لأجيال لا حصر لها، ومع ذلك فعلى الرغم من أن اللغة ما هي إلا إنجاز الإنسان وسط جماعات شخصية، فإن الفرد يستطيع القيام بتغييرات لا حصر لها، استجابة لمطالب وحاجات شخصيته، ونتيجة

لخبرته.. وعلى ذلك فإن اللغة تتبع بصورة مباشرة للفرد ولجماعته، انها تلخص الخبرات المتنوعة للبشرية والأحداث المحددة في حياة الفرد الواحد.

كما أن اللغة تحمل علاقة هامة مع السلوك العقلي، للفكر والتخيل والجدل، إن السلوك الراشد المتعقل، والذي يتميز عن الأنماط السلوكية الانعكاسية، عادة ما يتضمن إشارة الفرد إلى المعاني والتي تكون أفعاله الرمزية تماثل أفعال الأفراد الآخرين، كما أن السلوك العقلي يحدث عندما يكون الفرد قادراً على الإشارة إلى معاني ورمزية للآخرين ولنفسه في نفس الوقت. وعن طريق قدرته هذه فهو ليس قادرا على الاتصال مع الآخرين فقط، ولكنه قادر على ضبطهم والتعاون معهم. ولكل هذه الأسباب فإن اللغة وسيلة جوهرية للتفاعل والتداخل والتعامل الاجتماعي، والتي تشكل بالتالي وتكون بواسطة حياة الجماعة.

واللغة كذلك قد ساء استخدامها، إن علم السيمانتيك اللغوي قد أبان أن اللغة قد لا تستعمل فقط لتمنح الإنسان تفهماً عن ذاته وعن عالمه، بل إنها أعطته القدرة لبناء تنوع غني من الشرانق اللغوية Verbal Cocoons والتي يتقوقع فيها وتكون مغلقة عليه بإحكام ولا يستطيع أحياناً التخلص منها أو الهروب بعيداً عنها. وعلى ذلك فإن اللغة قد خدمتنا بصورة جليلة، وفي نفس الوقت جعلتنا نخفق بطريقة محزنة، لقد أعطتنا وسيلة للتعامل والتداخل الاجتماعي والثقافي، ولكنها فشلت في إعطائنا التفهم الكامل بين الأفراد، حتى بين هؤلاء الذين تسود بينهم لغة شائعة.

وأخيرا، ولأن الناس يتكلمون بلغة مختلفة متباينة فإن اللغة قد فشلت ويأقصى قدرتها على تسهيل الاتصال بين أكبر عدد من الناس، وفي ذلك يشير كروت Krout إلى أن سوء الفهم والتناقض الاجتماعي، بالإضافة إلى الصراعات الاجتماعية التي مني العالم بها، ما هي إلا انعكاس فوضى تعدد الألسنة، ويوضح هذا الأمر جيداً بقوله أن معجزة الكلام والاستبصار التي رفعت الإنسان إلى الآفاق العالية، وإلى أعلى أبعاد الحياة.. هي أيضاً قد منعت ملايينا من الناس من الاتصال بعضهم مع البعض الآخر. لقد جعلت من الممكن وجود عالم لجماعات صغيرة متعددة، كل منها قانع في أن يعيش بمفرده، وكل منا يتظاهر او يدعي العزلة وينشغل بمشكلاته الخاصة. وبكلمات أخرى فإن قانون اللغة – اقل من أي قانون آخر في النمط الثقافي العالمي ، أن يكون جامعاً شاملاً بحق، هذا على الرغم من كل ما تتصف به اللغة من المميزات التي سبق التنويه عنها.. إلا أن أمامها الكثير أيضاً لكي تصل بالإنسان إلى كامل إنسانيته.. وأن تجعل العالم يسود فيه الود والسلام.

المراجع العربية

1- أوتوكلينبرج: علم النفس الاجتماعى، ترجمة حافظ الجمالى مطبعة جامعة دمشق 1965.

2- سعد عبد الرحمن: السلوك الإنساني: تحليل وقياس المتغيرات، مكتبة الفلاح، الكويت، 1977

3- عادل عز الدين الأشول: علم النفس الإجتماعي ، مع الإشارة إلى مساهمات علماء الإسلام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة 1999.

4- عادل عز الدين الأشول: سيكولوجية الشخصية، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة 2002.

5- عادل عز الدين الأشول: سيكولوجية النمو، مكتبة الأنجلو المصرية 2006 القاهرة

6- Applport , G , W .: **The Nature of Prejudice** , New York , Kouble Dary & Co. ,I Nc 1958.

7- Bruner , J . S .: Social Psychology and group process **An . Rev . of Psych** . Vol 24 1970 .

8- Hubert Bonner, **Social Psychology , An anther – discipcinary approach** , Eurasia Pub. New Delhi , 1968 .

9- Mowrer, O. **Learning theory and Personality a dynamics** , New York, Ronald Press Co. 1958 .

10 - Young , K . **Personality and Problems of Adjustment** , New York, 2 nd ed 1959 .

الفصل السادس

اللغة والقوانين العامة للنمو

القوانين العامة للنمو

يحدث النمو بطريقة تحكمها عدة مبادئ أساسية وحقائق ثابتة وقوانين عامة، ويساعد فهم هذه القوانين والمبادئ الوالدين والمربين، حيث يسهل عليهم التعاون مع الاتجاه الطبيعي للنمو، بدلاً من أن يجاهدوا في اتجاه مضاد. ويتطلب الإشراف الذكي على النمو معرفة كيف ينمو الأفراد وكيف يمكن التأثير في هذا النمو وصولاً به إلى أفضل صورة، لذلك لابد من الإحاطة بالقوانين أو المبادئ العامة للنمو.

ولقد أسفرت الدراسات والبحوث في علم نفس النمو عن التوصل إلى عدة قوانين ومبادئ وخصائص واتجاهات عامة، تلقي الأضواء على النمو النفسي، وتفيد في عملية التربية والتعليم والعلاج النفسي وفي عملية توجيه السلوك والتنبؤ بسلوك الفرد، وهذا يؤكد بصفة عامة أن النمو علم له حقائقه الموضوعية وقوانينه العلمية ونظرياته الراسخة.

وأهم المبادئ والحقائق والقوانين العامة للنمو ما يلي:

(1) النمو عملية مستمرة متدرجة تتضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي:

النمو العادي عملية دائمة متصلة منذ بدء الحمل حتى نهاية الحياة، وكل مرحلة من مراحل النمو تتوقف على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها، ولا توجد ثغرات أو وقفات في عملية النمو العادي ولكن يوجد نمو كامن ونمو ظاهر، ونمو بطيء ونمو سريع إلى أن يتم النضج ويستمر حتى يبدأ الضعف والتدهور والنهاية ولا يعني ظهور علامات محددة في النمو أنها تظهر فجأة أو دفعة واحدة ولكن قد يسبقها نمو كامن، فمثلاً نجد الأسنان الأولى تظهر خلال العام الأول من حياة الطفل، بينما يبدأ تكونها منذ الشهر الخامس من عمر الجنين، هذه التغيرات المستمرة تتضمن التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي،

فالطفل يزداد وزنه مع تقدم العمر، كما أن جهازه العصبي يـزداد تعقيداً، وكـل أجـهزة الجسم تزداد حجماً وتنمو وظيفياً، وكـل طفـل يجلـس قبـل أن يقـف، ويناغي قبـل أن يتكلم، ويلفق قبل أن يقول الصدق، ويرسم دائرة قبل أن يرسـم مربعاً، ويكون أنانياً قبل أن يؤثر غيره على نفسه، ويعتمد على الغير قبل أن يصبح مستقلاً.

(2) النمو يعتمد على نضج الجهاز العصبي:

حتى يتمكن الفرد النامي من تعلم المهارات اللازمة لحياته، فلابد مـن نضـج المخ بصفة خاصة والجهاز العصبي بصفة عامة، بدرجة تمكنه من تعلم مهارات الحياة، ويتطلب ذلك أيضاً الخبرة والممارسة.

(3) النمو يسير في مراحل:

عرفنا أن النمو العادي عملية دائمة متصلة ليـس فيها ثغرات أو وقفات، وصحيح أن حياة الفرد تكون وحدة واحـدة، إلا أن نمـوه يسـير في مراحـل، تتميز كـل منـها بسـمات وخصائص واضحة، وصحيح أيضاً أن مراحــل النمـو تتداخـل في بعضـها البعـض حتـى ليصعب التمييز بين نهاية مرحلة وبين بداية المرحلة التي تليها، إلا أن الفروق بـين المراحـل المتتالية تتضح بين منتصف كل مرحلة والمرحلة السـابقة والمرحلـة اللاحقـة، ونحـن نسـمع كثيرا مصطلحات، مثل: "متأخر ومتقدم، وطفلي وناضج... إلخ". وهذه وغيرها تشـير إلى مستوى النمو في المارحل المختلفة كإطار مرجعي، فكل مرحلة لها مظاهر خاصـة ومطـالب مميزة للنمـو.. إلخ، ويذهـب البعـض إلى القـول بـأن كـل مرحلـة مـن مراحـل النمـو لهـا سيكولوجيتها الخاصة ؛ فالطفل لا يمكن أن نتعامل معه على أنه شاب كبير.. وهكذا.

(4) كل مرحلة من مراحل النمو لها سمات خاصة ومظاهر مميزة:

كل مرحلة من مراحل النمو لهـا سماتـها الخاصـة ومظاهرهـا المـيزة، فمثـلاً لـو لاحظنا سلوك اللعب في مرحلة الطفولة المتالية، نجد أن لعــب الرضيـع يختلـف أسـلوباً وتعقيداً وديمومة ونظاماً ونوعية عن لعب الطفل في مرحلة قبيل المدرسة، رغـم أن مـواد اللعب ومرافقه قد تكون متشابهة تماماً، ولو أننا وجدنا طفلاً ورضيعاً يلعبان بالأسـلوب والنظام نفسه، فإن ذلك يلفت النظر، لأن لعبهما يجب أن يختلف أسلوباً ونظامـاً بالنسـبة لأنهما في مرحلتين مختلفتين من مراحل النمو، وهذا الوضع يضع أمامنا عدة احتمالات،

منها أن الطفل قد يكون متأخراً في نموه، وأن الرضيع قد يكون متقدماً، ولهذا القانون أو المبدأ العام أهمية خاصة في التشخيص النفسي، وهو يربط رباطاً وثيقاً بين علم نفس النمو والصحة النفسية والعلاج النفسي والتوجيه والإرشاد النفسي، وقد أفادت الدراسات الكثيرة التي وضعت معايير للنمو في كل مرحلة من المراحل ؛ إذ تعتبر هذه المعايير مرجعاً ينسب إليه سلوك الفرد ويحسب بالنسبة له نسب النمو المختلفة، والمثل الواضح هنا:

نسبة الذكاء = العمر العقلي / العمر الزمني × 100

(5) سرعة النمو في مراحله المختلفة متفاوتة:

يسير النمو منذ اللحظة الأولى للإخصاب بسرعة، ولكن هذه السرعة ليست مطردة وليست على وتيرة واحدة فمرحلة ما قبل الميلاد هي أسرع مراحل النمو، ومعدل النمو فيها سريع جداً، وتبطوء هذه السرعة نسبياً بعد الميلاد، إلا انها تظل سريعة في مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة، ثم تبطيء أكثر في السنوات التالية، ثم تستقر سرعة النمو نسبياً في الطفولة الوسطى والمتأخرة، ثم تحدث تغيرات سريعة قوية في مرحلة المراهقة، لدرجة انها تسمى أحياناً "الولادة الثانية" ثم تهدأ هذه السرعة إلى أن تستقر تماماً في نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة النضج، ثم يسير النمو هكذا إلى أن تأتي مرحلة الشيخوخة، فيبدأ التدهور أو الضعف والاضمحلال.

(6) المظاهر العديدة للنمو تسير بسرعات مختلفة:

لكل مظهر من مظاهر النمو سرعته الخاصة به، ويختلف معدلا لنمو من مظهر إلى آخر، ولا تنمو أجزاء الجسم بسرعة واحدة، وكذلك لا تنمو جميع الوظائف العقلية بسرعة واحدة، ويختلف الحجم النسبي لمختلف أعضاء الجسم من مرحلة إلى أخرى ؛ فالجمجمة مثلاً تنمو بأقصى سرعة في مرحلة ما قبل الميلاد، ثم تهدأ هذه السرعة بعد الميلاد، ويصل المخ تقريباً إلى الحجم النهائي الناضج بين سن 6-8 سنوات، بينما تظل أعضاء التناسل تنمو ببطء طوال فترة الطفولة، ثم تسرع فتصل إلى الحجم النهائي الناضج في مرحلة المراهقة، وبما أن كل مظهر من مظاهر النمو يسير بسرعة تختلف عن سرعة نمو المظاهر الأخرى نسبياً، وجب اتخاذ مقاييس مختلفة لهذه المظاهر، فنحن نفرق بين العمر التشريحي Anatomical Age والعمر العقلي Mental Age والعمر الانفعالي

Emotional Age والعمر الاجتماعي Social Age وهكذا يبدو الحال وكأن طاقة النمو تركز على مظاهره العديدة في مراحل النمو المتتالية، فمثلاً في بداية مرحلة المراهقة تنصرف طاقة النمو إلى مظاهره الجسمية والفسيولوجية على حساب النمو العقلي والتحصيلي، لذلك يرى البعض أنه ينبغي عمل حساب هذا المبدأ في التدريس، فتنخفض ساعات العمل وتقل الواجبات المدرسية نسبياً في هذه الفترة.

(7) النمو يتأثر بالظروف الداخلية والخارجية:

تتأثر سرعة النمو وأسلوبه بالظروف المختلفة الداخلية والخارجية، ومن الظروف الداخلية التي تؤثر في النمو الأساس الوراثي للفرد، الذي يحدد نقطة الانطلاق لمظاهر النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. فنقص إفرازات الغدد قد يؤدي إلى التأخر العقلي كما في حالة نقص إفراز الغدة الدرقية أو انعدامه ومن الظروف الخارجية التي تؤثر في النمو التغذية والنشاط الذي يتاح للطفل، والراحة، وأساليب التعليم، والثقافة.. وهكذا ؛ فنقص التغذية قد يؤدي إلى أمراض مما يعوق النمو، كما سبق أن ذكرنا.

(8) الفرد ينمو داخلياً كلياً:

ينمو الفرد نمواً داخلياً كلياً ويستجيب ككائن كلي، ومصدر نموالفرد هو الفرد نفسه ؛ أي إنه ينمو من الداخل وليس من الخارج، والسلوك في معناه العلمي ليس أمراً بسيطاً يسهل عزله، بل هو سلوك كلي كتلي يصدر عن ذات متكاملة.

(9) النمو عملية معقدة جميع مظاهره متداخلة تداخلاً وثيقاً مترابطة ترابطاً موجباً:

النمو مظهر عام معقد والمظاهر الجزئية الخاصة منه متداخلة فيما بينها تداخلاً وثيقاً ومرتبطة فيما بينها، بحيث لا يمكن فهم أي مظهر من مظاهر النمو، إلا عن طريق دراسته في علاقاته مع المظاهر الأخرى، فالنمو العقلي مثلاً مظهر خاص من مظاهر النمو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الجسمي وبالنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي. وإذا تساوت العوامل الأخرى يلاحظ أن الطفل الذي يتجاوز نموه العقلي المتوسط العام يميل إلى أن يكون كذلك من حيث النمو الجسمي والنمو الانفعالي، بينما يميل الطفل المتأخر عقلياً عن المتوسط العام إلى أن يكون كذلك أيضاً من الناحية الجسمية والانفعالية والاجتماعية ومعنى هذا أننا يجب أن ننظر إلى الفرد النامي على أنه كل لا يتجزأ. وإذا كنا نفصل في كلامنا بين مظاهر النمو المتعددة فإن هذا يتم بشيء من التجاوز من أجل الدراسة.

(10) الفروق الفردية واضحة في النمو، وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاص به:

على الرغم من أن تتابع النمو في مظاهره المتعددة واحد لدى كل الأفراد، إلا أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سرعة النمو كماً وكيفاً، ويتوزع الأفراد من حيث مظاهر النمو العديدة توزيعاً تكرارياً اعتدالياً ينتشرون حول مستوى نظري، ويعتبر هؤلاء الذين يوجدون حول هذا المتوسط - وهو الأغلبية - عاديين، أم الذين يوجدون في الأطراف، سواء بالزيادة أو النقصان - وهم قلة - فيعتبرون غير عاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة) ويلاحظ أن لكل طفل مواعيده الخاصة في النمو، كما أن معدل النمو يختلف من طفل إلى آخر، ولذلك، فإن الأطفال يختلفون فيما بينهم في زمن عبور مرحلة، وبدء دخول مرحلة تالية من مراحل النمو، ولا يمكن أن ينمو أي طفلين بطريقة متشابهة تماماً حتى في الأسرة الواحدة، ويلاحظ أن الفروق الفردية في النمو تظل ثابتة نسبياً في مراحل النمو المتتالية، هذا المبدأ يفيد في التنبؤ - بدقة نسبية - بالمستوى النهائي الذي يصل إليه نمو الفرد، ولا يعوق هذا التنبؤ إلا تدخل عوامل طارئة تؤثر في النمو - ويلاحظ وجود فروق بين الجنسين في النمو، فمثلاً نجد فروقاً في الوزن بين الذكور والإناث ؛ حيث يزيد الذكور أكثر من الإناث في معظم مراحل النمو إلا في المرحلة بين 9 – 14 سنة تقريباً ؛ حيث نجد أن الإناث يسبقن الذكور في هذه المرحلة حين يراهقن قبلهم.

(11) النمو يسير من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء:

يسير النمو من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، ومن المجمل إلى المفصل، ومن اللامتمايز إلى المتمايز. ويستجيب الطفل في بادئ الأمر استجابات عامة ثم تتخصص وتتفرع وتصبح أكثر دقة، فالطفل لكي يصل إلى لعبته يتحرك بكل جسمه في بادئ الأمر، ثم باليدين ثم بيد واحدة، ثم الكف كله، ثم بإصبعين، وهو ينظر إلى الأشياء المحيطة به نظرة عامة كلية قبل أن ينتبه إلى مكوناتها وأجزائها. وفي النمو اللغوي، يستخدم الطفل كلمة بابا للدلالة على أي رجل، وماما للدلالة على كل امرأة، ثم بعد ذلك يمايز بين الأفراد المختلفين.. وهكذا. ويصدق هذا المبدأ على النمو الحركي والنمو العقلي بحيث تظهر المهارات الخاصة والقدرات الخاصة في سن متأخرة نسبياً، لهذا نرى التربية الحديثة تؤكد تعليم الطفل العبارة قبل الجملة، والجملة قبل الكلمة، والكلمة قبل الحروف الهجائية.

(12) النمو يتخذ اتجاها طولياً من الرأس إلى القدمين:

يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي اتجاها طولياً من الرأس إلى القدمين، وبذلك فإن تكوين ووظائف الأجزاء العليا من الجسم يسبق الأجزاء الوسطى والأجزاء السفلى منه. وهكذا، فإن الأجزاء الرئيسية المهمة في حياة الفرد تنمو وتتقدم قبل الأجزاء الأقل أهمية، ونحن نجد أن براعم ذراعي الجنين يظهران قبل براعم ساقيه، وأن طول رأس الجنين يقرب من نصف طول جسمه في الشهر الثاني، وحين يولد تتعدل نسبة طول الرأس بالنسبة للجسم إلى الربع، وهو يستطيع أن يحرك رأسه قبل أن يستطيع أن يتحكم في حركات يديه وقدميه.

(13) النمو يتخذ اتجاها مستعرضاً من المحور الراسي للجسم إلى الأطراف الخارجية:

يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي اتجاها مستعرضاً من الجذع إلى الأطراف، وبذلك يسبق تكوين ووظائف الأجزاء الوسطى من الجسم الأجزاء البعيدة عند الأطراف اي إن النمو المتعلق بأجهزة التنفس والهضم يسبق النمو الخاص بالأطراف مثل الذراعين والساقين، فالسيطرة الحركية تتدرج من الذراع إلى اليد إلى الأصابع، ونحن نعلم أن الطفل يمسك القلم براحة يده كلها، قبل أن يستطيع أن يمسك به في وضع الكتابة العادي.

ويلاحظ أنه في الشيخوخة وعند الضعف والهزال، يتراجع النمو في عكس الاتجاهات، التي كان يسير بها نحو القوة والزيادة.

(14) النمو يمكن التنبؤ باتجاهه العام

من أهم أهداف علم النفس بصفة عامة إمكانية التنبؤ بالسلوك وإمكانية ضبطه، وحيث أن النمو يسير في نظام وتتابع. وإذا تساوت الظروف الأخرى وكان الفرد دارساً لعلم نفس النمو، فمن الممكن مع الملاحظة الدقيقة والتشخيص الواقي التنبؤ بالخطوط العريضة لاتجاه النمو والسلوك. وتساعد دراسة النمو والسلوك في الماضي والحاضر مع الاستعانة بالاختبارات والمقاييس النفسية ومعايير النمو المختلفة في عملية التنبؤ هذه ؛ فمثلاً لو لوحظ أن الفرد في مراحل طفولته كان ضعيف التحصيل غير متوافق اجتماعياً وانفعالياً، فإنه من الممكن – إذا كانت الاختبارات

والمقاييس صادقة وثابتة وإذا تساوت الظروف الأخرى - التنبؤ بأنه لا يمكن أن ينجح في الحصول على شهادة تمكنه من دخول الجامعة، وهنا نلاحظ أنه على الرغم من أن التنبؤ بالاتجاه العام للنمو والشكل العام للسلوك ممكن، فإن أي فحص أو تشخيص لا يمكن أن يحيط بكل العوامل الممكنة، التي تؤثر في اتجاه الفرد وشكل سلوكه، فقد يلجأ الفرد إلى حيلة التعويض (أو التعويض الزائد)، أو قد يستغل إمكاناته المحدودة استغلالاً حسناً (أو ممتازاً).

(15) الطفولة هي مرحلة الأساس بالنسبة للنمو في مراحله التالية:

يوضع في مرحلة الطفولة أساس بناء شخصية الفرد ديناميا ووظيفياً، ويوضع أساس السلوك المكتسب الذي يساعد الفرد في توافقه في مراحل النمو المتتالية، وفي مرحلة الطفولة، يكون الفرد مرناً يمكن تعليمه وتشكيل سلوكه، حسب ما هو سائد في بيئة الاجتماعي، ونحن نعلم أن السلوك السوي يرجعه علماء الصحة النفسية إلى أساسه الذي وضع في مرحلة الطفولة، لذلك فإن السلوك غير السوي أو المرضي يرجع أيضاً في معظم الأحوال إلى أساسه الذي وضع في مرحلة الطفولة (حامد زهران، 1997). والتنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ الولادة تكسب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكه ومعايير واتجاهات وأدواراً اجتماعية، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، وهي عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته، وهي عملية تطبيع المادة الخام لشخصية الفرد في النمط الاجتماعي والثقافة، وهي عملية تحويل الكائن الحيوي (البيولوجي) إلى كائن اجتماعي، وهي عملية مستمرة من التعلم والنمو الاجتماعي (حامد زهران، 1984) والقول بأن الطفولة هي مرحلة الأساس معناه أن السلوك الذي يوضع أساسه يميل إلى الثبات النسبي ولكنه رغم هذا قابل للنمو والتعديل والتغيير تحت ظروف التوجيه والإرشاد والعلاج

(16) توجد فترات حرجة في مسار النمو:

قد يمر مسار النمو بفترات حرجة، يكون فيها حساساً بدرجة أكبر للعوامل التي تؤثر فيه، وإذا مرت الفترة الحرجة الحساسة بسلام، وتحققت فيها مطالب النمو، وتلقى

الطفل الرعاية المطلوبة لنموه كان خيراً، أما إذا تعرض لمؤثرات وأحوال غير عادية، تعرض الطفل للاضطراب (جورج كالوجر، ومريم كالوجر Kaluger & Kaluger، 1979).

(17) توجد معتقدات تقليدية عن النمو:

في كل مجتمع توجد معتقدات وأفكار تقليدية عن النمو في مراحله المختلفة تتناقلها الأجيال، وهذه المعتقدات تعتبر نوعاً من "الفولكلور النفسي" وتكاد تصل إلى درجة المعتقدات المؤكدة والقوالب الجامدة والتعميمات الثابتة Stereotypes وهي على هذا تؤثر في تربية وتنشئة الأطفال وتشكيل شخصياتهم وسلوكهم، ومعظمها مأخوذ من الخبرة ويصدقها العلم، إلا أن بعضها يكون غير دقيق، وقد يصل إلى درجة التفكير الخرافي، ومن أمثلة هذه المعتقدات ما يدور حول العقم والإنجاب والحمل والولادة والرضاعة والفطام والطفولة والمراهقة وحول الطفل الوحيد والطفل الأكبر والطفل الأصغر والتوأم، ومنها ما يدور حول علاقة الشخصية بالمهنة التي يعمل فيها الفرد.. إلخ. وهذه المعتقدات إذا صدقها العلم كانت مرشداً سليماً للنمو، أما إذا كانت خاطئة وخرافية كان ضررها محققاً، وقد وجدت إجلال سري (1984) أن الخرافات عن النمو النفسي شائعة في المجتمع المصري، وأن هذه الخرافات تنتشر عند ربات البيوت أكثر من العاملات، وعند الريفيات أكثر من الحضريات، وعند الأميات أكثر من المتعلمات.

تقسيم مراحل النمو

المرحلة	العمر الزمني	تربوياً
ما قبل الميلاد	من الإخصاب إلى الميلاد	(الحمل)
المهد	الميلاد – أسبوعين أسبوعين – عامين	الوليد الرضاعة
الطفولة المبكرة	السنوات 3، 4، 5	ما قبل المدرسة + الروضة
الطفولة الوسطى	6، 7، 8	التعليم الأساسي (الصفوف الثلاثة الأولى)
الطفولة المتأخرة	9، 10، 11	التعليم الأساسي (الصفوف الثلاثة الوسطى)
المراهقة المبكرة	12، 13، 14	التعليم الأساسي (الصفوف الثلاثة الأخيرة)
المراهقة الوسطى	15، 16، 17	المرحلة الثانوية
المراهقة المتأخرة	18، 19، 20، 21	التعليم العالي
الرشد	22 –60	
الشيخوخة	من 60 حتى الموت	

المرحلة الأولى: من الميلاد حتى اسبوعين.

مظاهر النمو اللغوي:

صيحة الميلاد: هي بداية التنفس، وتنتج من اندفاع الهواء بقوة عبر الحنجرة في طريقه إلى الرئتين، فتهتز الحبال الصوتية لأول مرة

الصراخ: حوالي ساعتين في اليوم معبراً عن حالة الطفل الانفعالية، فالصرخة الرتيبة المتقطعة تدل على الضيق، والصرخة الحادة تدل على الألم، والصرخة الطويلة

تدل على الغيظ والغضب، ويكثر الصراخ مع الجوع والتبلل والقيء والانفعال، ويقل كلما كانت الصحة جيدة، ويرى البعض أن من الخطأ الحيلولة بين الوليد وبين صراخه، ما دام هذا الصراخ تعبيراً عما يشعر به من ضيق وألم، أو عما يحتاجه بوجه عام، ويرون كذلك أن له أثره في تقوية الجهاز الصوتي لدى الوليد، مما يؤهله للانتقال إلى المرحلة التالية من مراحل النمو اللغوي.

الأصوات العشوائية: يصدر الوليد أصواتاً عشوائية غامضة غير منتظمة، متكررة وتيرة، ودون سبب، وهذه الأصوات العشوائية هي التي تتعدل فيما بعد وتتشكل، وتعتبر المادة الخام للحروف والكلمات

المرحلة الثانية: من أسبوعين إلى عامين (فترة الرضاعة)

اللغة: هي مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، وهي مهارة اختص بها الإنسان، واللغة نوعان: لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي إحدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي، وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، ونحن نسمعها منطوقة ونقرؤها مكتوبة ونفهم لغة الإشارات، وتحتل اللغة قلب التفاعل الاجتماعي، ويعتبر تحصيل اللغة أكبر إنجاز في إطار النمو العقلي للطفل، وهذا هو السبب في أننا نفرد لها مكاناً خاصاً.

والكلام صورة من صور اللغة، يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره، وهي الأصوات التي تخرج من فرد ويفهمها شخص يسمعه، والكلام مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي.

ويلاحظ أن الاستعداد للكلام فطري، أما اللغة التي يصب فيها الكلام فمكتسبة

ومن مطالب النمو اللغوي في هذه المرحلة تعليم عدد من اللغات، بما في ذلك لغة الكلام، ولغة تعبيرات الوجه والجسم ولغة الإشارات.. وهكذا.

مظاهره:

يصدر الرضيع أصواتاً متنوعة تفهمها الأم ويلاحظ في هذه المرحلة تقليد الرضيع للأصوات البشرية المحيطة به، والتي يسمعها ويستجيب لها لغوياً معبرا عن سروره ورضاه وعن قبوله أو ضيقه وتوتره، وتبدأ هذه في الشهر التاسع، ويستجيب الرضيع للتحية في نهاية عامه الأول.

ونلاحظ المناغاة التلقائية في هذه المرحلة حيث يناغي الرضيع نفسه، دون أن يكون هناك من يستجيب لصوته، وتظهر في الشهر الثالث تقريباً وتستمر إلى نهاية السنة الأولى، وتكون الأصوات التي تظهر في المناغاة عشوائية وغير مترابطة.

ويبدأ الرضيع النطق بالحروف الحلقية (آ آ)، ثم تظهر الحروف الشفوية (م م، ب ب)، ثم يجمع بين الحروف الحلقية والحروف الشفوية (ماما، بابا)، ثم تظهر الحروف السنية (مثل د، ت)، ثم حروف الأنفية مثل (ن).. وهكذا.

يلي ذلك مرحلة المعاني، وفيها ترتبط بالحروف والكلمات معان محددة، فكلمة ماما تعني الأم، وبابا تعني الأب... وهكذا.

وتظهر الكلمة الأولى في الشهر التاسع تقريباً، وقد تتأخر إلى سن 15 شهراً عند الطفل العادي، أما عند المتأخرين عقلياً فيتأخر ظهور الكلمة الأولى إلى ما بعد 36 شهراً.

ويوضح جدول (1) تطور المحصول اللغوي عند الرضيع

جدول (1) النمو اللغوي (عدد المفردات)

العمر بالشهر	عدد المفردات	الزيادة
8	0	0
10	1	1
12	3	2
15	19	16
18	22	3
21	118	96
24	272	154

وتعتبر السنة الأولى مرحلة الكلمة الواحدة: حيث ينطق الرضيع كلمة واحدة للدلالة على ما يريد التعبير عنه مثل كلمة "محمد" فإن الرضيع قد يقصد أن يقول "محمد ضربني" و"محمد أخذ لعبتي" أو "أريد أن أخرج مع محمد"... إلخ، وهذه يطلق عليها "الكلمة الجملة Sentence Word"

أما مرحلة الكلمتين ، فتأتي في السنة الثانية ، خاصة في النصف الأخير منها.

وتكون معظم الكلمات في هذه المرحلة أسماء ، ولقد درست دروثى مكارثى McCarthy (1954) النمو اللغوي عند الرضيع، ولاحظت أن معظم كلماته أسماء، وأن الطفل يستخدم الأسماء قبل الأفعال والضمائر، وأخيرا يستخدم أحرف الجر.

ويلخص جدول (2) أهم مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة

جدول (2) تطور مظاهر النمو اللغوي

العمر بالشهر	مظاهر النمو اللغوي
0	صراخ غير منتظم متكرر وتير دون سبب.
1	أصوات وصراخ عند الشعور بالجوع أو الالم او عدم الراحة.
2	أصوات من مقطع واحد + تعبيرات الوجه.
3	ابتسام وضحك فاتر + أصوات تدل على السرور + بداية المناغاة.
4	ضحك بصوت عال + مناغاة.
5	يعلو الصوت + صياح.
6	أصوات بسيطة يقلدها + التعبير عن السرور بالصياح.
7	أصوات متعددة المقاطع.
8	مقاطع مفردة (دا – جا – كا.... وهكذا).
9	ماما + بابا + يقلد الأصوات.
10	الكلمة الاولى.
11	تقليد الكلمات البسيطة + فهم الإشارات.
12	فهم معاني بعض الكلمات بالارتباط + الاستجابة للأوامر البسيطة التي تصاحبها الإشارة + عدد من الكلمات لا يزيد على أصابع اليد الواحدة.
15	الكلمات الأولى معظمها أسماء مما يوجد في البيئة + مرحلة الكلمة الجملة (عدد المفردات حوالي 20).
18	الأفعال + الصفحات + ظروف الزمان والمكان (أشياء مألوفة) تكوين العبارات (عدد المفردات حوالي 25).
24	جمل بسيطة قصيرة وتتكون غالباً من كلمتين (تشمل الضمائر وأدوات وحروف العطف والجر) (عدد المفردات حوالي 250).

الفروق الفردية:

تبقى الفروق الفردية واضحة كما رأينا في ظـهور الكلمـة الأولى، وهـي واضحـة أيضاً في المحصول اللغوي بين الجنسين:

الإناث يتفوقن على الذكور في كل جوانب اللغة كبداية الكلام، وعــدد المفـردات اللغوية.

ملحوظات:

يرتبط النمو اللغوي بالذكاء وسلامة الجهاز العصبي، وثراء البيئة الاجتماعية له.

يستطيع الرضيع بصفة عامة أن يفهم لغة الأفراد المحيطين به (خاصة أمه)، قبـل أن يستطيع التعبير عما يدور بعقله تعبيراً لغوياً صحيحاً، اي أن فهم اللغة يسبق استخدامها. وهكذا يكون المحصول اللغـوي مـن الكلمـات الـتي يفهمـها أكبر بكثـير مـن محصولـه للكلمات التي ينطقها، ويلاحظ أن الأم هي أقدر الناس على فهم لغـة طفلـها وإشـاراته وإيماءاته، وعادة ما نجد الأم تقوم بـدور أشـبه مـا يكـون بـدور "المترجم" بين الطفـل والآخرين الذين يحاولون التفاهم معه.

من الطبيعي أن يكون في كلام الرضيع بعــض العيـوب الشـائعة ، مثـل الإبـدال كإبدال "س إلى ث و حرف ر إلى ل".

يلاحظ أن معظم الاتصال اللغوي عند الرضيع يكون مع أمه. أما مع أبيــه ، فإنـه قليل معه في الشهور الأولى من العام الأول.

توصيات تربوية:

يجب مراعاة ما يلي:

1- تشجيع الرضيع على استخدام اللغة ، وعدم إجابة مطالبه بمجرد الإشارة.

2- ضرورة مخاطبته باللغة السليمة ، وعدم محاكاة لغته الطفلية.

3- خطورة التضارب بين الفصحى والعامية ، خاصة كلما زاد التباين بينهما.

4- استخدام لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم.

5- ضرورة تلافي عيوب النطق والكلام منذ البداية بقدر الإمكان.

المرحلة الثالثة: الطفولة المبكرة 3 – 6 سنوات قبيل المدرسة

النمو اللغوي

هذه هي مرحلة أسرع نمو لغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً ، وللنمو اللغـوي في هـذا الأمر قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الشخصي والاجتماعي والنمو العقلي.

ومن مطالب النمو اللغوي في هـذه المرحلة تحصيل عدد كبير من المفردات ، وفهمها واستخدامها ، وربطها مع بعضها البعض في جمل ذات معنى ، وفهم لغة الأطفال والكبار.

مظاهره:

يتجه التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح والدقة والفهم.

ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطفلي، مثل: الجمل الناقصة والإبدال واللثغة وغيرها. ويزداد فهم كلام الآخرين ، ويستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته.

ويلخص الجدول (3) أهم مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة.

جدول (3) تطور مظاهر النمو اللغوي

العمر بالسنة	مظاهر النمو اللغوي
3	زيادة كبيرة في المفردات + صفات كثيرة + قواعد لغوية مثل الجمع والمفرد + أمثلة كثيرة
4	تبادل الحديث مع الكبار – وصف الصور وصفاً بسيطاً + الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إدراك علاقة
5	جمل كاملة تشمل كل أجزاء الكلام
6	يعرف معاني الأرقام – يعرف معاني الصباح وبعد الظهر والمساء والصيف والشتاء

ويمر التعبير اللغوي هنا بمرحلتين:

1- مرحلة الجملة القصيرة (في العام الثالث) وتكون الجمل مفيدة بسيطة، تتكون من 3-4 كلمات، وسليمة من الناحية الوظيفية، أي أنها تؤدي المعنى، رغم أنها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوي.

2- مرحلة الجمل الكاملة (في العام الرابع) وتتكون الجمل من 4-6 كلمات، وتتميز بأنها جمل مفيدة تامة الأجزاء أكثر تعقيداً ودقة في التعبير

ويوضح جدول (4) تطور طول الجملة أي عدد كلماتها.

جدول (4) تطور عدد كلمات الجمل

العمر بالسنة	عدد كلمات الجملة
2.5	3
3.5	4
6.5	5

ويسير نمو المفردات تقريباً كما في جدول (4) والكلام هنا فكري أكثر منه حركي، ويزداد باطراد وتزداد صفة التجريد (فالكلب حيوان واللبن طعام) ويظهر التعميم القائم على التوسط (حلوى لكل أنواع الحلوى). ويتضح معنى الحسن والردئ (السلوك الحسن والسلوك الرديء).

الفروق بين الجنسين:

الإناث يتكلمن أسرع من الذكور، وهن اكثر تساؤلاً وأكثر إبانة، وأحسن نطقاً وأكثر في المفردات من البنين.

العوامل المؤثرة فيه:

يؤثر الجنس في النمو اللغوي في هذه المرحلة كما رأينا، كذلك يؤثر الذكاء. إذ يلاحظ أن اللغة تعتبر مظهراً من مظاهر نمو القدرة العقلية العامة، وأن الطفل الذكي يتكلم مبكراً عن الطفل الغبي، ويرتبط التأخر اللغوي الشديد بالتأخر العقلي.

و يتأثر النمو اللغوي كذلك بالخبرات وكمية ونوع المثيرات الاجتماعية، إذ تساعد كثرة خبرات الطفل وتنوعها واختلاط الطفل بالراشدين في نمو اللغة.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الطفل الوحيد ينمو لغوياً أحسن لاحتكاكه أكثر بالراشدين، وأن الأطفال من الطبقات الأعلى أثرى لغوياً من أطفال الطبقات الأدنى.

جدول (5) تطور عدد المفردات

العمر بالسنة	عدد المفردات	الزيادة
2.5	446	174
3	896	450
3.5	1222	326
4	1540	318
4.5	1870	330
5	2072	202
5.5	2289	217
6	2562	273

وتؤثر وسائل الإعلام في النمو اللغوي، فحسب دوروثي مكارثي McCarthy (1954)، نجد أن الإذاعة والتليفزيون وغيرهما من وسائل الإعلام تتيح إثارة وتنبيهاً لغوياً أكثر وأفضل يساعد في النمو اللغوي.

وقد أثبتت الدراسات أن أطفال المؤسسات والملاجئ أفقر لغوياً من الأطفال الذين يتربون في أسرهم، كذلك أكدت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من الإهمال الشديد يكونون أكثر بطئاً في تعلم الكلام، وقد يتأخر كلامهم ويضطرب.

وعملية التعلم: مهمة جداً في نمو اللغة عند الطفل، ويرى جون دولارد ونيل ميللر Dollard & Miller (1950) أن الطفل يتعلم الاستجابة لأصوات الآخرين، الذين يتحدثون إليه وهم يربونه، وأن عملية تعلم اللغة تقوم على المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم بصفة عامة، مثل: الارتباط والإثابة والتعزيز والتعميم والممارسة والدافعية.. إلخ، كذلك، فإن التعامل والعلاقات الوثيقة والاتصال الاجتماعي السليم بين الطفل ومربيه تسهم – إلى حد كبير – في تقدمه اللغوي المبكر.

وتؤثر الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية تأثيرا سيئاً في النمو اللغوي، بينما يساعد جو الحب والحنان على النمو اللغوي السوي.

ويؤثر الكبار بلهجتهم وطريقة نطقهم في النمو اللغوي للطفل، ويساعد على النمو اللغوي السوي اهتمام الكبار واطلاع الأطفال وسيادة الجو الثقافي في الأسرة.

وتؤثر العلاقة بين الطفل وأمه في نموه اللغوي، فإذا كانت العلاقة سوية أدت إلى نمو سوي، وإذا كانت مضطربة أدت إلى نمو مضطرب، ويضيف هيربرت إفيلوف Eveloff (1971) عوامل اخرى مؤثرة، مثل ما أسماه رابطة التكافل بين الطفل وأمه، وعامل آخر أسماه الجدة.

وتؤثر العوامل الجسمية في النمو اللغوي، مثل: سلامة جهاز الكلام أو اضطرابه، وتساعد كفاءة الحواس مثل السمع على النمو اللغوي السوي، وقد تؤثر العاهات الحسية تأثيرا سيئاً.

وتؤثر الحكايات والقصص على النمو اللغوي تأثيرا كبيرا في هذه المرحلة، خاصة مع التأكيد والتنويع في طريقة الإلقاء وإشراك الطفل في الموقف، وقد وجدت ماريون بلانك وشيلدون فرانكس Blank & Franks (1971) أن الأطفال الأذكى يستفيدون لغوياً من الحكايات والقصص أكثر من الأطفال الأقل ذكاء. وتشير الدراسات إلى أن القصص الخيالية محببة إلى الطفل في هذه المرحلة، فهي تمده بالمعاني الرمزية وتنمي خياله، وفي نفس الوقت تساعد القصص الواقعية في النمو العقلي المعرفي والنمو اللغوي مع الإشارة إلى الذات حيث يتوحد مع شخصيات الأطفال بها.

ملحوظات:

تتناول معايير النمو اللغوي: مهارات الاتصال، والقدرة على التبليغ بشيء، وطرح الأسئلة، والربط بين المعلومات، واتباع التعليمات وإعطائها، ووصف النشاطات، والتعبير عن الحاجات والمشاعر والفرق شاسع في النمو اللغوي بين أول هذه المرحلة ونهايتها. ويحب الإطال الثرثرة، ويعد ذلك دليلاً على نمو القدرة اللغوية والمحصول اللغوي. وينصب معظم حديث الأطفال على الحاضر، وقليل منه عن الماضي والمستقبل.

وتدل دراسات جان بياجيه Piaget (1970) على أن 54٪ - 60٪ من كلام الأطفال في سن 3 – 5 سنوات يكون مركزا حول الذات، ويقل تمركز الكلام حول

الذات من سن 5 - 7 سنوات حتى يصل إلى 45٪ حيث يصبح الكلام بعد ذلك متمركزاً حول الجماعة.

ويلاقي الأطفال الذين يتعلمون لغتين في وقت واحد صعوبة أكبر في تعلم اللغة.

وتكون عيوب الكلام مثل تكرار الكلمات والتردد... إلخ، عادية حتى سن الرابعة تقريباً، ويتخلص الطفل عادة من هذه العيوب فيما بين الرابعة والسادسة من عمره، فإذا لم يتخلص منها أصبح شاذاً بالنسبة لمعاير النطق الصحيح. ووجب عرضه على أخصائي علاج أمراض الكلام بالعيادة النفسية.

تطبيقات تربوية:

يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

1- الاهتمام بحكاية القصص للأطفال بهدف التدرب على الكلام، مما يساعد في النمو اللغوي.

2- تعويد الطفل تجنب استخدام الألفاظ البذيئة وألفاظ السباب الشائعة

3- رعاية النمو اللغوي، نمواً سوياً صحيحاً، وتقديم النماذج الكلامية الجيدة.

4- الاهتمام بسرعة المفردات النشطة Active Vocabulary التي يستخدمها الطفل في حياته اليومية.

5- الاهتمام بتدريج طول الجملة وسلامتها والإبانة وحسن النطق.

* عمل حساب مشكلة العاملية والفصحى، واختلافهما عند تعليم الطفل الكلام.

المرحلة الرابعة: الطفولة المتوسطة 9/6

النمو اللغوي

يعتبر النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتوسطة بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي والنمو الاجتماعي والنمو الانفعالي.

مظاهره

يدخل الطفل المدرسة وقائمة مفرداته تضم أكثر من 2500 كلمة، وتزداد المفردات بحوالي 50٪ عن ذي قبل في هذه المرحلة.

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة الطويلة، ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفوي بل يمتد إلى التعبير التحريري، وتنمو القدرة على التعبير اللغوي التحريري مع مرور الزمن، وانتقال الطفل من صف إلى آخر في المدرسة، ويلاحظ أنه مما يساعد على طلاقة التعبير التحريري التغلب على صعوبات الخط والهجاء.

أما عن القراءة فإن استعداد الطفل لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة، ويبدو ذلك في اهتمامه بالصور والرسوم والكتب والمجلات والصحف، ويحدد أرنولد جيزيل Gesell (1940) عدة مؤشرات تشير إلى استعداد الطفل للقراءة

هذه المؤشرات هي:

* السمع العادي (أو المصحح)
* البصر العادي (أو المصحح).
* مستوى الذكاء العادي (عمر عقلي من 6 – 6.5 سنوات)
* التآزر الحركي (كما يستدل عليه من الرسم).
* النمو السوي العادي للشخصية.
* النمو العادي للغة وفهمها
* سلامة النطق
* سوية السلوك بصفة عامة
* الاهتمام بسماع القصص والقدرة على متابعتها.
* القدرة على تركيز الانتباه.
* القدرة على التوافق مع روتين المدرسة.

وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى تعرف الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطور بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية، التي تبدأ بالجملة فالكلمة فالحرف، وعملية القراءة عملية مركبة معقدة، تعتمد على الحركة والتفكير، وغير ذلك من نواحي النمو العقلي، ويتقن الطفل القراءة الجهرية مثل إتقان القراءة الصامتة، ويلاحظ أن عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها في الدقيقة تزداد مع النمو، أي أن سرعة القراءة الجهرية تزداد مع انتقاله من صف دراسي إلى الصف الذي يليه، كذلك فإن عدد

الأخطاء والقراءة الجهرية يقل مع الزمن، وتسير عملية القراءة الجهرية على النحو التالي: المثير (كلمة مثل "النمو") – إبصار – تسجيل المثير على شبكية العين – انتقال عبر العصب البصري والأعصاب إلى مركز الإبصار في المخ – انتقال من مركز الإبصار إلى المركز الحركية الكلامية بالمخ – انتقال إلى الأعصاب المتصلة بالجهاز الكلامي بكلمة (اللسان والشفة... إلخ) – تحرك أعضاء الجهاز الكلامي، وتحدث الاستجابة وهي النطق بكلمة "نمو" أما عن القراءة الصامتة فهي لا تقل أهمية في حياة الطفل عن القراءة الجهرية، بل هي في الواقع النوع الغالب من القراءة في حياتنا. ويهتم العلماء بقياس القدرة على القراءة الجهرية والقراءة الصامتة[1] ويتضح من الدراسات أن سرعة القراءة الصامتة تزداد مع النمو.

ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز المترادفات ومعرفة الأضداد.

وفي نهاية هذه المرحلة يصل نطق الطفل إلى مستوى، يقرب في إجادته من مستوى نطق الراشد.

الفروق بين الجنسين:

الإناث يسبقن الذكور ويتفوقن عليهم، ويرجع ذلك إلى سرعة نمو الإناث عن الذكور خلال هذه السنوات، وربما كذلك لأن الإناث يقضين وقتاً أطول في المنزل مع الكبار

العوامل المؤثرة فيه:

كلما تقدم الطفل في السن تقدم في تحصيله اللغوي وفي قدرته على التحكم في اللغة وكلما كان في حالة صحية سليمة يكون أكثر نشاطاً وأكثر قدرة على اكتساب اللغة، والأطفال الذين يعيشون في بيئة أعلى اجتماعياً واقتصادياً وأفضل ثقافياً، يكون نموهم اللغوي أفضل من الذين يعيشون في بيئات أفقر

تطبيقات تربوية:

يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

---

(1) من أمثلة ذلك اختبار سرس الليان في القراءة الصامتة للصفوف الأربعة الأولى ، من المرحلة الابتدائية . إعداد محمود رشدي خاطر.

* تشجيع الأطفال على الكلام والتحدث والتعبير الحر الطليق
* تشجيع الاستعمال الصحيح للكلمات عن طريق تنمية عادة الاستماع والقراءة.
* أهمية النماذج الكلامية الجيدة، التي تعتبر أساساً للنمو اللغوي في المنزل والمدرسة
* أهمية الخبرات العلمية في النمو اللغوي
* عدم الإسراف في تصحيح أخطاء الأطفال اللغوية
* الاهتمام بتنمية مهارات التواصل اللغوي والقراءة والكتابة
* الاكتشاف المبكر لأمراض الكلام، مثل: اللجلجة، والتهتهة والفأفأة وصعوبات الوضوح في النطق... إلخ ؛ حتى يمكن علاجها.

المرحلة الخامسة: الطفولة المتأخرة 12/9 سنة

النمو اللغوي:-

يتضح تقدم النمو اللغوي في هذه المرحلة فى كلام الطفل وقراءته وكتابته.

مظاهره:

تزداد المفردات ويزداد فهمها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات ويدرك التماثل والتشابه اللغوي.

ويزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، مثل مهارة طرح الأسئلة، ومهارة الإجابة عن الأسئلة.

ويتضح إدراك معاني المجردات (مثل: الصدق – الكذب – الأمانة – العدل – الحياة – الموت).

ويلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي.

ويظهر الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ.

الفروق بين الجنسين:

يلاحظ أن الإناث يفقن الذكور في القدرة اللغوية.

تطبيقات تربوية:

يجب على الوالدين مراعاة ما يلي:

* أهمية القصص وفهمها وتلخيصها، والتدريب اللغوي السليم. والعناية باللغة الفصحى.
* تنمية القراءة الابتكارية التي تتضمن التعمق في النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وإضافة الفكرة الجديدة،وكتابة عناوين مختلفة لما يقرأ، وكتابة عدة نهايات غير مكتملة، وكتابة حلول متنوعة لإحدى المشكلات.

الفصل السابع

كيف يتعلم الأطفال؟

خبرة تربوية:

فيما يلي موقف التعليم لمعلمتين قامت كل منهما بالتدريس فى أحد الصفوف. و لنتأمل الفرق بينهما.

عملت الأولى مدرسة للصف الثاني في مدرسة متوسطة المستوى كانت سيدة جادة في عملها وتتمتع بخبرة سبع سنوات في العمل التربوي، هي تمتعت بمهنة التدريس وأحبت الطلبة الذين تدرسهم.

ففي تعليمها القراءة لتلاميذها استخدمت برنامج (Mcgraw- Hill) للقراءة، وتبعاً لجدولها اليومي في الفصل كانت تقوم بتدريس القراءة لمدة ساعة يومياً.

وكان فصلها مرتفع المستوى، وعندما كان الطلبة لا يشتغلون كانت تذهب إليهم وتقدم لهم المساعدة، وكان طلابها مشغولين في تعليم القراءة والمتابعة اليومية لمدة 80٪ من الوقت، هذا يعني أن معدل القراءة كان ثمانية وأربعين دقيقة يومياً، ودرست مدرسة أخرى للصف الثاني في نفس المدرسة مثل الأولى وكانت دافئة المشاعر ومتحمسة وخبرتها في التدريس خمس سنوات.

كان فصل الثانية غير نظامي أكثر من فصل الأولى، حيث كان تلاميذها يعرفون قواعد الفصل وكان مسموح لهم بالتحرك بحرية كي يقوموا بالألعاب المتصلة بنظام Mcgraw- Hill وكان جدول الثانية يخصص 90 دقيقة يومياً للقراءة ولأعمال المركز.

وكان تلاميذها ينشغلون بالنشاط لمدة 65٪ من الوقت المخصص وهذا يعني أن متوسط الفصل في القراءة يصل إلى 58.5 دقيقة في اليوم.

في نهاية الفصل الدراسي تم اختيار الفصلين في القراءة وفي قطع الفهم والنتيجة كانت طلاب الأستاذة (الثانية) أفضل.

لكي نفهم السبب في تقدم فصل على آخر نحن نحتاج لتعريف بعض المصطلحات وتقديم بعض الأبحاث في هذا الشأن.

في الجدول اليومي لكل مدرس يوجد وقت مخصص (Allocated Time) لتدريس القراءة 60 دقيقة و90 دقيقة وهذا الوقت المخصص يسمى الوقت المعين أو المحدد.

النسبة من الوقت التي يعمل فيها بالفعل والتي من خلالها المعلم يتحرك ويساعد التلاميذ هذه النسبة تسمى (الوقت المنتفع به) (Academically Emgaged Time) ومن الواضح أن هناك فرقاً بين الوقت المعين والوقت المنتفع به.

وفي هذا السياق من المهم الإشارة إلى أنه كلما زاد الوقت المخصص لشرح المواد كلما كان تحصيل التلاميذ أعلى.

وهذا يخبرنا بمفهوم (التعليم المباشر) وأن التعليم المباشر مرتبط بأنشطة ومنها:

1- الأهداف واضحة للطلاب.

2- الأعمال مناسبة للمحتوى.

3- اشتراك التلاميذ كبير في الأنشطة التعليمية.

4- المواد التعليمية مناسبة لمستوى قدرات الطلاب.

5- أداء الطلاب يتم قياسه.

6- يتم تقديم التغذية الراجعة مباشرة وبطريقة عملية.

7- البيئة الفصلية تتمتع بجو ديمقراطي.

الآن نلقي نظرة على الطريقة المباشرة:

يعمل سامي معلماً للصف الرابع في مدرسة ذات مستوى متوسط ومدرسة ذات مستوى أقل من المتوسط ففي عملية القراءة قسم تلاميذه إلى ثلاث مجموعات فبينما يقوم بالتدريس لمجموعة تعمل المجموعة الثانية في مركز القراءة المدعمة بينما تعمل المجموعة الثالثة في أماكنهم في أعمال مرتبطة بالأنشطة ففي كل حصة نشاط يستغرق خمساً وعشرين دقيقة.

المعلم	مركز المهارات	المتابعة
المجموعة الأولى	المجموعة 2	المجموعة 3 (25 دقيقة)
المجموعة الثانية	المجموعة 3	المجموعة 1 (25 دقيقة)
المجموعة الثالثة	المجموعة 1	المجموعة 2 (25 دقيقة)

في أثناء عمل التلاميذ مع المعلم يجلس التلاميذ في نصف دائرة أمام المعلم ويوجههم للقراءة في صمت بينما يتجه إلى التلاميذ ملاحظاً إياهم ومتابعاً إذا كانوا في حاجة إلى مساعدة فإذا لاحظ أن تلميذا يحتاج إلى مساعدة أولاً يعمل فإن المعلم يذهب إليه ويمده بالمعلومات اللازمة.

من حين لآخر المعلم يقوم بتحذير التلاميذ من مضايقة بعضهم البعض.

لم يكن سامي لديه كثيراً من القوانين في فصله لكن كان الطلاب يعرفون ما هو مطلوب منهم فإذا أراد التلاميذ أي مساعدة فهم يرفعون أيديهم طالبين المساعدة من المعلم، وإذا أراد التلميذ الخروج من الفصل يقوم بالكتابة على السبورة ثم يخرج من الفصل.

بالنسبة لمركز القدرات فهو مزود بجميع المواد اللازمة فكل مرة يدخل فيها المعلم المركز يقوم بتعريفهم عليه حيث يقوم المعلم بوضع أسماء التلاميذ في صندوق على الأنشطة التي يقومون بأعمالها وعندما ينتهي التلاميذ من الأعمال المكلفين بها يوجد صندوق آخر لوضع المعلومات الكاملة.

كذلك توجد المواد اللازمة لأعمال المتابعة حيث يمد المعلم التلاميذ بالأدوات اللازمة في الوقت المناسب، بعض التلاميذ يقومون بإنجاز العمل أسرع من زملائهم بالتجول في المكان وأخذ ما يحتاجه شرط ألا يقوم بمضايقة زملائه، وفي نهاية الحصة يقوم المعلم بإمداد التلاميذ بالمعلومات الكافية حيث يقومون بتصحيح أخطائهم.

وفي أثناء ذلك يقوم المعلم بمتابعة التلاميذ وإمدادهم بكل ما يحتاجون وبهذه الطريقة من المفترض أن يتمتع المعلم بروح دعابة عالية لجذب التلاميذ مع المحافظة على النظام.

ذكر Piaget أن التلاميذ يجب أن يتعلموا كيف يخترعون ويكتشفون مع ملاحظة المعلم لهم ومتابعة لأعمالهم وهذا الهدف مناسب إلى حد ما لطريقة التعلم المباشر.

وملخصاً لما ذكر سابقاً فالطريقة المباشرة تحدث عندما يكون المعلم مخططاً لأهداف تعليمية دقيقة متقياً لمواد تعليمية ملائمة متحققاً أن التلاميذ يقومون بالأعمال المكلفين بها حتى يتحقق المعلم من تقدم التلاميذ ماراً إياهم بالتغذية الراجعة ومهيئاً جداً مرحاً ولكن يتفق مع النظام إلى حد ما.

التعليم المباشر وإدارة الفصل الناجحة:

إن كثيراً من عناصر التعليم المباشر مرتبطة بالوعي الشامل لمهارات إدارة الفصل ومن تحليل طريقة (ماركوس) يتبين الآتي:

أولاً: المنهج المخطط Planning Curriculum

- بناء أهداف عملية وبنائية.
- تنظيم أعمال مركز القراءة.
- متابعة أعمال الطلاب.
- اختيار مواد بنائية مناسبة.

ثانياً: تنظيم البيئة Arranging the Environment

- تنظيم القراءة في شبه مجموعات.
- تقرير مكان مركز القراءة، المكتبة والألعاب الترفيهية.

ثالثاً: تنظيم الإجراءات والمصادر Organizing procedures and Resources

- مركز القراءة وإعداده بالكتب اللازمة.
- مركز القراءة مزوداً بالكتب للأعمال التكميلية.
- كتب بأقلام جاهزة.
- أوراق المتابعة .
- كتب المكتبة والألعاب اللازمة.

رابعاً: متابعة تقدم الطلاب Monitoring Student Progress

- ملاحظة جميع الطلاب وإمداد المجموعات الصغيرة بالمساعدة.

- تطوير نظام متابعة الطلاب ومحاولة حل مشكلات الطالب الفردية.

خامساً: توقع المشكلات المحتملة:

- وضع نظام المساعدة من المعلم للطالب.
- وضع نظام مغادرة الحجرة.
- وضع نظام للأعمال المعقدة.
- وضع نظام للتلاميذ المتفوقين.

كيف يتعلم الأطفال How Children Learn

لأن الأصوات ترتفع والكبار ينسون طريقة النقاش فيقاطع كل منهم كلام الآخر أنا أسأل بعدم اكتراث هل يوجد أي تلميذ لم يتحدث في مجموعة المناقشة الصغيرة؟ ينظرون حولهم ويعرفون أن كل واحد ساهم في هذه المرحلة الأولية التي فيها نناقش سلوكي كمعلم وسلوكهم كمتعلمين.

أنا عادة أنهي الحصة الدراسية بسؤال الطلاب (ماذا تعلمت من العمل في مجموعة صغيرة؟ هل كانت ذات قيمة؟ من المحتم أنهم سوف يستجيبون لبعض مميزات المجموعة:

1- أنهم يعرفون أنهم أقل منعاً عن الحديث.

2- تعلموا من زملائهم.

3- يشعرون بالانهماك في العمل.

كل طريقة تعليم لها مميزات وعيوب والمعلم الفعال يختار طريقة التعليم التي تقابل احتياجات الموقف التعليمي لكي يتم تحقيق النتائج المرغوبة قبل القراءة ومناقشة مجموعة العمل.

مجموعة التعليم الكبيرة

دراسة الجدولين (1-2) بعناية تكشف أن كل طريقة لها مميزات وعيوب مثال لذلك: من مميزات المجموعة الكبيرة سلطة المعلم وأنه مزود بمصدر إشاري وهذا معناه أن السيطرة يجب أن تكون سهلة، ومع ذلك في نفس الوقت نجد أن الانهماك في العمل ربما يقل والمعلم ربما بعمل مثال من الطلبة المنشقين (المزقين).

ماذا تفسر هذا؟ بعض الأوضاع البيئية لها قوة أكثر من الأخرى، جهد كامن في المجموعة الكبيرة يقلل من السلوك الاجتماعي غير الفعال لذلك يستطيع المعلم أن يشد انتباه التلاميذ والمعلم سوف يكون الوحيد ومصدر فردي مستمر إذا لم يهمل الدرس، المعلم يستطيع الاهتمام بدرجة متفاوتة للمجموعة، الانهماك العالي يمكن تحقيقه.

دراسة BTES أكدت كفاءة التعليم في مجموعة كبيرة لأنه عندما يدرس المعلم مهارة جديدة يستطيع أن يقدمها لجميع التلاميذ في نفس الوقت فالمهارة ستكون نموذجاً من المدرس والممارسة تحدث تحت مراقبة عيون المدرس.

الإدارة الصحيحة لهذه الطريقة تسهل حفظ التلاميذ لهذا يزداد النمو الأكاديمي بزيادة الوقت.

لماذا يكون التحكم صعباً أثناء التعليم عن طريق المجموعات الكبيرة.

مشاكل السمع والرؤية (حجم الجسم لبعض الطلاب ربما يكون السبب (عاملاً) عندما لا يستطيع الطلاب السمع أو الرؤية يسببون مشاكل.

التعليم في مجموعات كبيرة يفترض أن كل الطلاب بحاجة إلى نفس الدروس لكن هذه ليست حقيقة، المجموعة الكبيرة ليست شخصية وتقلل المحتوى، تنظيم الطلاب في المجموعات الكبيرة يمثل مشاكل - لو أن الطلاب موزعون بعيدا عن المعلم كل واحد منهم ينشغل بعيداً عن المعلم، أو لو التلاميذ يجلسون منغلقين ومعاً، النتيجة ربما تكون سلوكاً مفككاً ونفس الخطأ المعلم يبدأ الاضطراب عندما يبدأ التلاميذ بالقلق يفقد المعلم السيطرة.

الإحساس بالانتماء شيء هام بالنسبة للتلاميذ لأنه يشعرهم بالتعاون مع الصف ومعلمهم، الإحساس بالانتماء يحث على رعاية المدرسة ويشجع على السلوك التعاوني ويزيد من القدرة على التعلم.

إدارة القصل تكون سهلة عندما يتعلم الطالب العناية بالآخرين ويعرف دوره في الجماعة.

في بداية العام الدراسي يجب أن يزرع الإحساس بالانتماء في نفوس الطلبة، كل معلم يعمل على تنمية وحدة المجموعة فكل نشاط صفي لتنمية السلوك المرغوب.

أنشطة المجموعات الكبيرة تمثل جهداً في تنمية الشخصية وخبرة المعلم تنمي الشخصية بطرق متعددة.

المعلم يجب أن يسأل:

1- كيف تعتمد على الآخرين؟

2- كيف ساعدك زملاؤك؟

3- كيف تساعد الآخرين؟ ماذا أصبت من هذا النشاط؟ ما الصعوبات في هذا النشاط؟ ما المهارات المكتسبة؟

الأنشطة يجب أن تختار على أساس تنمية التعاون وتحمل المسؤولية والاحترام، وممارسة أنشطة أخرى التي تستغرق وقتاً كبيرا تكون مناسبة أيضاً.

جدول (1)

مميزات وعيوب المجموعات الكبيرة

مميزات Advantages	عيوب Disadvantages
وسيلة مناسبة لاستخدام الوسائل الجماعية (أفلام - عروض)	تقلل المسؤولية الفردية (الأنا مالية)
تنمي الإحساس بالانتماء	تخضع حاجات الفرد الواحد لحاجات المجموعة
تسهل تدريس المهارات الجديدة	تعوق الفروق الفردية بين التلاميذ
تسمح للمعلم بممارسة السلطة (النظام) (الهدوء)	تعوق المشاركة الاجتماعية
تزود المعلم بالقدرة على ممارسة الإشارات للطلاب فرادى للمساعدة على حفظ النظام	تزيد المشكلات الفيزيائية (الرؤية - السمع)
	تقلل الفرص للمشاركة والتفاعل مع المحتوى
	تجعل المعلم يعطي أمثلة على التلاميذ المشوشين وهذا خطأ نفسي واجتماعي.

المجموعات الصغيرة:

لاحظ Resenshine (1977) أن التدريس المباشر في المجموعات الكبيرة يجعل الفصل مكاناً غير مريح للعمل فيه وهذا التدريس من أجل البحث عن تعليم مباشر لتحقيق الأهداف الابتكارية للتفكير البديهي، الاستكشاف، الاستقصاء والتحقق أن التعليم في المجموعات الصغيرة لا يكون أكثر مناسبة، فالتعليم في المجموعات الصغيرة له مميزات لكافة التلاميذ وتجانس حاجاتهم وعندما تنتظم المجموعات حول المعلم تكون أكثر تميزاً للتلاميذ أصحاب القدرات الخاصة أو في بعض المناسبات والتلاميذ يستطيعون اختيار تنظيم مجموعاتهم ويجب أن تكون المجموعة متجانسة.

في بعض المواد مثل العلوم والدراسات الاجتماعية، الصحة، الفن، الموسيقى، الفيزياء، تجانس المجموعة يكون مناسباً.

وبالنسبة للتلميذ فإن العمل في المجموعات الصغيرة يكون سهلاً عن مختلف أنواع التعليم ولكنه يكون أكثر صعوبة بالنسبة للمعلم وإدارة المجموعة والتعليم يشترط عدة اعتبارات منها:

تحديد حاجات الأفراد وهذا يسمح للتلاميذ بأن يتعلم كل واحد من الآخر وتنمي عندهم احترام الزمالة، حالياً نفقد أحياناً رؤية الحقيقة عن معظم أهداف المدرسة لتربية السلوك الديمقراطي ومن أجل إشراك التلاميذ في المجتمع نحن بحاجة إلى خبرات مناسبة ليتعلموا المشاركة في المهارات الاجتماعية وهذه المهارات تكتسب عندما يكون التلاميذ عندهم إحساس بالراحة مع بعضهم، فالأطفال الذين يأخذون طريقاً واحداً دائماً أن تحقق الذات في مساحة التوافق أو غير التوافق مع الآخرين لهذا تعتبر الدافعية واستعمال الإقناع والمفاوضات والتعاون أمر ضروري لتحقيق الذات.

جدول (2)

مميزات وعيوب المجموعات الصغيرة

مميزات	عيوب
تسمح بالتفاعل بين الأفراد	تضيع الوقت إذا كانت المهارات ضعيفة لدى الطلاب
الدافعية في المشاركة	تضيع الوقت عندما تكون المهارة جديدة
تشجع مساعدة الآخرين وتحمل المسؤولية	المرتفعون والمنخفضون تخضع حاجاتهم لحاجات المجموعة الصغيرة
تعلم الاتفاق والتفاوض	تخضع المحتوى الأكاديمي لمهارات الجماعة
تسمح للطلاب باتخاذ القرار	الطلاب الانبساطيون والعدوانيون يسيطرون على المجموعات ويضيع الطلاب الإنطوائيين.
ضرورة الاستماع إلى وجهة نظر الآخرين	
ضرورة المشاركة والاهتمام بالآخرين	
تسمح بالتعاون والإنتاج الجماعي والتعلم الجماعي	
يؤخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية	
المعلم حر ليلاحظ ويسمع ويشخص العيوب	

كيفية إدارة المجموعات أثناء التدريس:

هناك بعض المشكلات التي تواجه استخدام المجموعات الصغيرة والكبيرة، ومن الممكن تجنبها وذلك كما هو موضح بجدول (3)، وجدول (4).

جدول (3)

المشكلات التي تواجه المجموعات الصغيرة وكيفية تجنبها

المشاكل المحتملة	وسائل تجنبها
1- الحاجة للبناء (تنظيم المجموعة)	1-يوجه الطلاب لاختيار القائد والمسجل والمقـرر ... إلخ.
2- الحاجة إلى قوانين النظام	2- يعرف السلوك المناسب والإجـراءات العمليـة ويوضح القوانين
3- الحاجة إلى مشكلات الاتصال في المجموعة	3- يؤكد على الطلاب كيفية معرفة الحصول على المساعدة
4- الحاجة للمشاركة وإنجاز المشكلات	4- يعطي وقتاً للتقويم بعد فترة من كل عمل
5- المحتوى لا يخضع لأي عملية	5- تقويم النتائج التعويضية ثم عمليات المجموعـة لا تركز على سلوك الفرد الواحد.
6- حجم المجموعة	6- الأعداد غير الزوجيـة تـسهل التسـوية، العـدد النموذجي 5-7
7- الحاجة إلى المواد والمصادر	7- توقع وارشد وزود بالمواد الضرورية
8- فشل المجموعة في البدء	8- ابدأ بسؤال كل المجموعات عـن الأعمـال الـتي يجب إنجازها، تحقق من أن كل مجموعة تفهم ما هو متوقع
9- المكان	نظم مكان كل مجموعـة بحيـث لا تتطفـل مجموعـة على أخرى
10- سلوك الفرد المخالف (المنحرف)	10- إذا لم يكن تصحيح السلوك فقرر ماذا تفعل؟
	أ- الطـالب المقصـود يجـب أن يلاحـظ ويسـجل وظائف المجموعة وما الذي يجعـل عمـل المجموعـة غير فعال.

المشاكل المحتملة	وسائل تجنبها
	ب- الطالب يكلف بعمل فردي. جـ- يبحث عن معلومات خاصة بالتلميذ بمساعدة الوالدين
11- السلوك الجماعي المنحرف	11- إذا كانت المشكلة ناتجة عن سوء فهم الهدف يجب توضيح الهدف لفكر المجموعة ويجب أن يعرف تلاميذ المجموعة ما المتوقع منهم إذا كانت المشكلة ناتجة عن عدم توافق ينظر في ترتيب المجموعة.

جدول (4)

المشكلات التي تواجه المجموعات الكبيرة وكيفية تجنبها

المشاكل المحتملة	وسائل تجنبها
1- عدم الاهتمام بصفة عامة	1- اختيار درس يحتاجه معظم التلاميذ ويهتمون به.
2- عدم اهتمام مرتفعي ومنخفضي التحصيل	2- زود بمعلومات إضافية لاستثارة اهتمام المرتفعين، حول المنخفضين إلى اهتمام خاص بعد الدرس.
3- سلوك منحرف بسبب (الازدحام)	3- وجه التلاميذ الأقل نضجاً في أماكن لا تسبب لغيرهم مشاكل، رتب الغرفة لترعى مثل هذا النوع من التعليم.
4- عدم الاهتمام بسبب مشكلات المكان (الفصل واسم الانتشار)	4- يحدث بسبب وجود ا لتلاميذ على المناضد والمعلم لا يعيرهم أي انتباه، ترتيب الكرامي مربع ناقص ضلع ولا نبدأ إلا بعد انتباه كل التلاميذ.

المشاكل المحتملة	وسائل تجنبها
5- سلوك منحرف بسبب المشاكل الطبيعية	5- زود الحاجات الفردية - أجلس الطلاب المعاقين بطريقة مناسبة
6- التعليم غير الشخصي	6- نبه التلاميذ لاستخدام أسئلة قصيرة ومبتكرة وشجعهم

كيف نبدأ التدريس في حالة المجموعة الصغيرة؟

التدريس في المجموعات الصغيرة (بغض النظر عن الموضوع) يستلزم نوعية خاصة من المعلمين وسلوكيات خاصة من المتعلم والفقرة التالية سوف تمدك ببعض الأفكار عن كيفية البدء في تدريس المجموعات الصغيرة.

أحد المعلمين كان لديه مجموعة تجلس أمامه على الأرض وخلفهم مجموعة جالسة على المقاعد وكان على المنضدة أمامه حذوة حصان مغناطيسية وعدد من الأشياء: أوراق، قلم رصاص، مقص، قلم جاف، أستيكة...

المعلم: من يستطيع أن يخبرنا ما هذا؟ (يمسك المغناطيس) ويختار تلميذاً للإجابة، أعتقد أنه مغناطيس.

المعلم: ماذا يعمل المغناطيس؟ بهذه الطريقة يشارك التلاميذ.

اليوم أعتقد أنك تريد أن تصبح عالماً وتكتشف المشاكل وسوف أسألك أن تعمل في مجموعة صغيرة، كل مجموعة سيكون لديها مغناطيس وحقيبة بها أشياء، وظيفتك أن تعرف أي الأشياء سوف يجذبها المغناطيس وضع قانوناً عن هذه الأشياء، لو أن المجموعة حددت قانونها قبل المجموعات الأخرى اتجه نحوهم واقترح موضوعاً آخر للبحث وعندما تعتقد أن مجموعتك لديها مشكلة اجعل قائد المجموعة يرفع يده واتجه إليه وأمده بالمساعدة.

المعلم: وزع المغناطيسات والحقائب التي بها خامات (مسامير - أسلاك- دبابيس- شعر...) وبعد ذلك قال:

المعلم: نحن سوف نحتاج إلى أن نتعاون في العمل وأعتقد أنه من الأفضل أن نعمل سوياً طبقاً للقواعد.

تلميذ: أعتقد أنه من الواجب أن يكون هناك قائد للمجموعة.

المعلم: فكرة جيدة سوف أكتب القواعد على السبورة وماذا بعد.

تلميذ آخر: نحتاج إلى مسجل يدون أفكارنا.

المعلم: نعم وما رأيك لو أن لكل مجموعة معلق للمناقشة، وافق الطلاب وكتب على السبورة.

قواعد عمل المجموعة Group work Rules

1- اختر قائد المجموعة.

2- اختر مقرر المجموعة.

3- خطط للتجربة.

4- أجر التجربة.

5- تحدث عن التجربة

6- جهز لمناقشة الفصل

7- نظف المعمل.

المعلم: الآن البنات والأولاد عندما أنادي أسماءكم من فضلكم توجهوا إلى الأماكن التي أحددها لمجموعاتكم، توجهوا بهدوء حتى يسمع الآخرون أسماءهم.

فكل مجموعة لديها نماذج مختلفة من المغناطيسات والحقائب وهو يلاحظهم ويقترح أن يرتبوا الأشياء في مجموعتين: الأشياء التي يجذبها المغناطيس والأشياء التي لا يجذبها المغناطيس واكتشف هل كل المغناطيسات تجذب نفس النوعية من الأشياء؟

وعندما تنتهي المجموعات من عملها يستمع لنظرياتهم وأحياناً التلاميذ يكونون غير دقيقين فينصحهم ويخبرهم بأسماء المواد التي جربوها.

بالنسبة للمجموعات التي حددت هدفها بدقة يعد لهم تجربة إضافية ويطلب منهم معرفة هل المغانط تجذب الأشياء الأخرى.

بعد مرور عشر دقائق التلاميذ يختمون أعمالهم، المعلم يقترح عليهم أن يتركوا المغانط وأن يعودوا إلى الفصل ليناقشوا التجربة.

المعلم: هل جربت كل المواد والمغانط (يوجه حديثه إلى تلميذ).

أنا أعرف أنك معلق مجموعتك أخبرنا ماذا فعل زملاؤك؟

كل المجموعة شاركت في خطوات التخطيط ماذا فعلت بعد ذلك كل مجموعة تذكر ماذا فعلت.

المعلم: ماذا اكتشفت وما هي نوعية الأشياء التي يجذبها المغناطيس ويكتب على السبورة أسماء الأشياء التي يجذبها المغناطيس والأشياء التي لا يجذبها المغناطيس.

التلاميذ يكملون قائمة التصنيف للأشياء والمعلم يسأل هل المغناطيس يجذب نفس النوعية من الأشياء.؟ وأجاب التلاميذ بفاعلية وعندئذ حان الوقت لنكتشف ماذا ندرس.

أحد التلاميذ: هل يجذب المغناطيس كل المعادن؟ اجاب طالب أنه يجذب الحديد فقط.

المعلم: ابتسم قائلاً إنك ذكرت قاعدة مهمة عن المغناطيس الآن ماذا تعتقدون عن أول تجربة تم إجراؤها في حصة العلوم مع المجموعات الصغيرة؟ وقاد المعلم المناقشة وأجاب الطلاب على الأسئلة الآتية:

تقويم عمل المجموعة:

- متى تعمل المجموعة يجب أن يتحدث كل التلاميذ؟
- هل من الممكن أن يتفق جميع الأعضاء؟
- كيف تقرر ماذا تفعل حينما لا توافق؟
- لماذا تكون فكرة جيدة أن تجري التجربة بطرق مختلفة؟
- لماذا يكون من المهم الاستماع إلى كل أعضاء المجموعة؟
- ما هي الصعوبات في عمل المجموعة؟
- ماذا كل الأسهل؟
- بأي الطرق تكون المجموعة ناجحة؟
- لو أنك تعمل في مجموعات فماذا يجب ان تتذكر؟

Stalling (1976) في دراسة أجراها على عدد من النواحي المعرفية والانفعالية وإجراءات التنظيم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وهذه الإجراءات هي:

- Cooperation التعاون:

السلوك التعاوني أكثر مناسبة للتلاميذ من السلوك الفردي.

- Independences (الاستقلالية)

السلوك الاستقلالي أكثر ملاءمة للتلاميذ وذلك في اختيار أماكنهم وأوقات اشتراكهم في النشاط.

- Absence (الغياب)

التلاميذ الذين يدرسون فصول مفتوحة ويتلقون تعليماً مفتوحاً أقل غياباً من التلاميذ الذين يدرسون في فصول مغلقة.

- Reading (القراءة)

التلاميذ الذين يدرسون في مجموعات صغيرة يكونون أكثر إنجازا من التلاميذ الذين يتعلمون في مجموعات كبيرة.

تلاميذ المرحلة الأولى من الابتدائي يتعلمون أفضل عندما يدرسون في مجموعات صغيرة بينما التلاميذ في المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي يتعلمون أفضل عندما يتعلمون في مجموعات كبيرة.

أهداف أخرى يمكن تحقيقها:

بين كل الأشياء التي تقوم المدرسة بتعليمها فإن الأطفال يتعلمون التعرف على النجاح والفشل: الطفل الذي لديه صعوبة في التعلم يعاني من خبرة الفشل، بعد تكرار الفشل في القراءة فإن الطفل يتأثر، وبعد فترة من الوقت يقرر المعلم فشل التلميذ، ويفقد التلميذ الزملاء والمعلمين، ولو أدرك التلميذ هذا المفهوم من الآخرين فإنه سوف يلعب دور الفاشل ويتوقع فشلاً أكبر.

فاعلية المعلم من الممكن أن تخفف من حدة الفشل بإعادة معالجة الفشل وأسبابه وإعادة تدريس القراءة، والأهداف المناسبة ممكن أن توضع لتشجيع الأطفال على القراءة لهذا كله فإن الأطفال من الممكن أن يحصلوا على الخبرات الناجحة من زملائهم

ومعلميهم، وهذا يعني أن الأنشطة العديدة تستخدم القدرات أكثر من مهارات القراءة وسوف تخطط خلال اليوم الدراسي وهذا يعني أن تلك النشاطات ذات أهمية، ولو أن تلك الأنشطة تم تطويرها سيرتقي كل منها لأهداف سلوكية، فالتلاميذ لديهم الفرصة ليكونوا ناجحين خلال اليوم الدراسي، ويجب أن ترتكز تلك الأنشطة على العمل والاستنتاج.

الخطوة المهمة أن هناك مدى واسعاً من الأنشطة المطروحة هذا خلال اليوم الدراسي فكل تلميذ مهتم بشيء معين ومن المهم أن يحدد التلميذ أدواره.

فأحمد لا يجب أن يكون دائماً قائد المجموعة أو إداري المهارات ومحمد لا يجب أن يكون صامتاً دائماً لو أن التلاميذ شعروا أنهم ناجحون فيجب أن يشعروا بأن الآخرين على وعي بقدراتهم ويحدث هذا من خلال تفاعلهم مع زملائهم ويجب أن يترجم هذا من خلال المعلم.

جدول (5)

كيف يتعلم الأطفال السلوك الناجح ووسائل تحقيقه

Emergent Behaviors السلوك الملح	Behavior Goals الأهداف السلوكية	Teacher Behavior سلوك المعلم	Learner Behavior سلوك المتعلم
سلوك الرضا عن الذات	الثقة بالنفس- الأمن - احترام الذات- الوضع- التفاؤل	عرف تنظيم الفصل البناء-المتطلبات- القيود زود الدافعية- القبول- الوضوح-التعميم-طرق التقويم- زود التعليم بالمسؤوليات المناسبة	معرفة الأشياء الموجودة في سلوك المعلم. اختيار الأنشطة الجماعية والفردية- قم بعمل القائد والمشارك.
سلوكيات تأكيد التعلم	البحث والتنقيب - التعريف- التحليل- الإدراك-التقويم	تطوير مجالات التحدي للفرد والجماعة-تطوير مهارات حل المشكلات ومهارات الإحساس	استخدام البحث المهنى ومهارات التوضيح القيمى في المجموعات الكبيرة والصغيرة والعمليات المستقلة-المشاركة في

Emergent Behaviors السلوك الملح	Behavior Goals الأهداف السلوكية	Teacher Behavior سلوك المعلم	Learner Behavior سلوك المتعلم
		الاجتماعي باستخدام المواقف المتعارضة	أعمال لجماعة والمناقشات والمجادلات واللقاءات والتقارير
السلوكيات المستقلة	التقليد-اتخاذ القرار-الابتكار-الاعتمادية	زود الوقت والمكان والمواد للمشروعات المستقلة-البيئة-الابتكار-المهارات	اعرف الهدف-أخذ الوسائل طور مجالات خاصة-ساهم في الألغاز -القراءة-الطهي
سلوكيات الرضا عن المجموعة	التعاون-العلاقات-المسؤولية-الاحترام	طور مشاريع الجماعة مثل البحث-المشكلات المتعارضة-المشاريع الفنية-التجارب العملية	ساهم في المشروعات المذكورة كقائد أو كعضو جماعة، في المجموعة الصغيرة ومشروعاتهم موسيقى -رسم-تجارب

إحدى المعلمات ذكرت أنه بالرغم من أن طفلاً (في الصف الخامس) قادراً على ملاحظة كل تفصيل في الصورة فإنه يقرأ بصعوبة وأنه غالباً ما يكون عدوانياً وتعرفت بأن لديه مفهوماً بسيطاً عن نفسه، وجدت أنها استعملت قدرات الطفل البصرية لكي يوضح نفسه، وفي النهاية طورت مهارات القراءة وسألته لو أن لديه كاميرا فأجابها نعم، فاقترحت عليه بأن يكون لديه مشروع وقبل ذلك اتصلت المعلمة بوالدة الطفل وأخبرتها أنها سوف تبدأ برنامج خاص لتعلم البصر طور الطفل المشروع متضمناً تصويره للمجتمع حول المدرسة ومقابلة أصحاب المنازل ورجال الأعمال الذين يعرفهم وقدم الطفل المشروع لفصله وتعلم من المجتمع مستعملاً الكاميرا وشريط كاسيت أو آخرين من تلاميذ الفصل تعلموا من المجتمع القراءة واستخدام مصادر مادية.

أنشطة الطفل طورت بواسطة المعلمة وركزت الأنشطة ليحقق مكونات الإنجاز كما يلي:

- الرضا عن الذات (الثقة بالنفس-تحمل المسؤولية - التفاؤل- الأمن).

- الأنشطة المحققة: اختار جيرانه - صور بالكاميرا - تعقب وكمل الصور- خطط وحقق أهدافاً.
- سلوك المتعلم: الأسئلة - البحث - التعريف- التحليل- تكوين المفهوم- التقويم.
- السلوكيات المستقلة: التمهيد - صنع القرار - الإبداع - الفردية - الاستقلالية.
- السلوكيات المرضية للمجموعة: التعاون - العقلانية - المسؤولية- الاحترام.

أنشطة الإنجاز: يعرض صورا - يعمل خلفية موسيقية - ينظم مقابلات- سلسلة من الصور للفصل- يجيب على الأسئلة حول المشروع.

مراجع الفصل السابع

1- إبراهيم بسيوني عميرة: (المنهج وعناصره)، ط3، القاهرة، دار المعارف، 1991.

2- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط4، الكويت، دار القلم، 1981.

3- حمدي عطيفة: مناهج المعلومات العامة والأنشطة البيئية وتساؤلات في حاجة إلى أن يجاب عنها، مؤتمر التربية في مصر، المدرسة الابتدائية، الإسماعيلية، سبتمبر 1988.

4- حلمي الوكيل، محمد المعنى: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مطبعة حسان، 1987.

5- رشدي طعيمة: العولمة ومناهج التعليم العام في كتاب مؤتمر العولمة ومناهج التعليم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ديسمبر 1999.

6- علي أحمد مدكور: منهج تعليم الكبار، النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 1996.

7- فاروق عبد السلام وآخران: مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع، 1991.

8- فريدريك هـ. بل: طرق تدريس الرياضيات، ترجمة محمد المغنى، ممدوح سليمان، الجزء الأول، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، 1986.

9- كمال زيتون: التدريس، نماذجه ومهاراته، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، 1997.

10- لطفي عمارة مخلوف: أثر استخدام بعض استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي، دراسات تربوية، المجلد الخامس، جزء 27، 1990.

11- محمود شابق وآخرون: المدرسة الابتدائيــة، أنماطـها الأساسـية واتجاهاتـها العالميـة المعاصرة، ط3، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1992.

12- مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي، القاهرة، 18- 20 فبراير 1993.

13- نبيل عبد أحمد فضل، نـاجي ميخـائيل: اسـتراتيجيات ومـهارات التدريـس لمعلـم التعليم الأساسي، كلية التربية - جامعة طنطا، 1991.

14- Adams, D & Hamm, M "New Designs for Teaching and Learning" San Francisco, Josif, Bass Publishers, 1994.

15- Cashdan, A. Overall, L "Teaching in Primary Schools" 1st. ed Cassell, London, 1998.

16- Hyman, R. T "Strategic Questioning" New Jersey, Prentice-Hall Inc. 1979.

17- Lemelesh, J.K "Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School, New York Macmillan Publishing Co. 1984.

18- Murphy, P. et. al., "Subject Learning in the Primary Curriculum 1st. ed., London Roukdge, 1995.

19- Ornstein A. C "Strategies for Effect Teaching" 2nd- ed Wm. C. Brown Communications, Inc 1995.

20- Petty, W. T. "Curriculum for Modern Elementary School" Rand Mc Nally Co. U. S. A, 1976.

الباب الثالث

تدريس المهارات اللغوية للأطفال

الفصل الثامن: تدريس الاستماع

الفصل التاسع: تدريس الكلام

الفصل العاشر: تدريس القراءة

الفصل الحادي عشر: تدريس الكتابة

الفصل الثاني عشر: تدريس الخط

الفصل الثالث عشر: تدريس القواعد

الفصل الثامن

تدريس الاستماع

أهمية الاستماع:

يعتبر الاستماع فنا من فنون اللغة الأربعة وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ومن هنا ينبغي تدريب التلاميذ عليه منذ وقت مبكر لأهميته في عملية التعلم وفي أنشطة المجتمع والحياة بصفة عامة، والحقيقة التي سلمت بها كل مداخل تعليم اللغة إن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع. بل إنه الاتصال الوحيد باللغة تقريبا في السنة الأولى من عمره، وسيظل خلال حياته العامل الأكبر في كل أنشطته.

والطفل يصل إلى المدرسة بأنماط متعلمة من الكلام مبنية على ما سمعه، وهذه الأنماط تعتبر أساساً هاما للمجهود التعليمي الذي تبذله المدرسة لتعليمه الكلام والقراءة والكتابة.

وإلى جانب أن الاستماع فن من فنون اللغة فهو يعتبر مهارة هامة من مهارات الاتصال التي يشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية، فالناس يتحدثون ليستمع إليهم، ونحن نستمع إلى نشرات الأخبار ونتعامل مع الآخرين بالحديث والاستماع ونبحث عن التوجيهات والإرشادات والنصائح والمشورة لنستمع لكل هذا ونعمل به. كما أننا نحاول أن نفهم وجهات نظر الآخرين.

تطور أهمية الاستماع:

إن معرفة الدور الذي لعبه الاستماع في نمو الحياة الإنسانية وفي نقل ونشر الثقافة قبل أن تظهر الكتابة يؤكد ما له من دلالة اجتماعية وتاريخية، كما أن التحقق من دوره الحاضر في كل من عملية الاتصال وفي نشر الأفكار والقيم يجعل من التدريب على الاستماع الدقيق أمرا مهما بالنسبة لكل فرد، ففي العصر الأول للغة اتصل الإنسان البدائي بالصراخ ثم بالحديث أي أن اللغة المتكلمة أقدم بكثير من اللغة المكتوبة، هذه

اللغة التي بدأت حيث نطق الإنسان أصواته الأولى المفهومة أو التي تحمل معاني – ثم بعد اختراع الكتابة بدأ العصر الثاني للغة وزادت أهمية الرموز المرئية على الرموز المسموعة للكلام، وأخذ الإنسان يسجل على الحجارة وعلى قطع الصلصال وعلى أوراق البردى قوانينه وتاريخه وكتبه المقدسة وأقوال الأنبياء والأبطال والحكماء، ثم بعد اختراع الطباعة في القرن الخامس عشر الميلادي صارت الكلمة المكتوبة أرخص وأسهل وانتشر الاهتمام بالقدرة على القراءة وصار الاعتماد على الكلمة المكتوبة أكثر من الاعتماد على الكلمة المتفوهة (المنطوقة).

أي أن الاستماع في الماضي لعب دورا عظيما في عملية التعلم أكثر من القراءة وذلك في عصر كان الاتصال يعتمد فيه على الفم والكلمة المنطوقة، ولقد مر الميراث الثقافي من جيل إلى جيل في الشعر والقصة والكلمات المأثورة والحكم والأغاني عن طريق الرواية الشفوية وانتقلت عبر الأسماع، إلى أن جاءت الطباعة فانتقل الدور إلى القراءة ثم مع الاهتمام بالمعنى والمغزى انتقل الميل من القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة.

ومع الضغوط التي تمارس علينا الآن في عالمنا الحديث، واستدعت أنت كون لدينا القدرة على الاستماع مع التمييز والفهم والتعاطف، أي مع الإلحاح المستمر للمواد التي تصطدم بالأذن من الراديو والتليفزيون والسينما أي مع استخدام البرقيات المنقولة بالتليفزيون وأنظمة أخرى لمخاطبة الجماهير، ومع ازدياد جماهير المستمعين الذين يتابعون متحدثا واحدا ظهر عصر ثالث للغة، عصر برزت فيه مرة ثانية أهمية الكلمة المتكلمة وزادت بالنسبة للكلمة المكتوبة، ومن ثم أخذ الاستماع يلقي الاهتمام الجدير به، فقد أصبح المتعلمون ملزمين –ليس فقط بإمكانية القراءة والكتابة، بل أيضاً بالكلام والاستماع بدقة وفهم، ووصل الأمر إلى أن أصبحت رفاهية الإنسان وسلامته تعتمدان اعتماداً كبيراً على الاستخدام الكفء للغة الشفوية في المحافل الدولية ومنظماتها ومؤسساتها السياسية والعسكرية.

ويؤدي بروز أهمية الاستماع في الوقت الحاضر إلى ضرورة تدريب المتعلم على الاستماع وتزويده بالقدرة على سماعه للخطب والمناقشات، والتمتع بالمسرح والموسيقى واستقبال أعظم ما في برامج الراديو والتليفزيون.

الاستماع والتعلم:

لقد اعتبر الاستماع إلى جانب أنه الفن اللغوي الأول الذي يبدأ به الطفل – أمـرا ضروريا لضمان النجاح في التعلم بصفة عامة. ومن هنا فإذا ما أريد تعليم الاستماع فينبغي أن يتم ذلك مبكرا، ولقد أشير إلى أن القدرة على السيطرة على تمييز صوت جديد تتناقص مع العمر، وأنه لمن المعلومات الشائعة أن الطفل يتعلم التحدث بطلاقة اللغة التي يسمعها بصرف النظر عن جنسه أو قوميته، والعكس نجد أن الكبير الذي يتعلم لغة جديدة يتحدثها بلهجة أجنبية ويرجع كثير من هذه الصعوبة إلى ما ثبت لدى هذا الكبير من عادات الاستماع التي لا تجعله يلاحظ بدقة الفروق الدقيقة في العناصر الصوتية والإيقاعات بين كل من اللغتين، فهو يسمع عناصر اللغة الجديدة كما لو كانت متماثلة مع عناصر لغته الأصلية. كما ثبت أن مدى الانتباه في الاستماع وعمق المشاركة فيه ينمو بشكل كبير في السنوات الأولى للمدرسة الابتدائية.

وبالرغم من أن الاستماع هو الفن اللغوي الأول، فإنه أكثر فنون اللغة إهمالا في مدارسنا، فالأطفال يأتون إلى المدرسة ليتعلموا القراءة والكتابة ولكنهم نادرا ما يلقون عناية في تعليم الكلام والاستماع، ونتيجة لذلك نجد أنه كثيرا ما يشتكي التلاميذ من عدم قدرتهم على الانتباه والتركيز، وبالرغم من أن بعض التلاميذ تتاح لهم فرص كثيرة في مواقف استماع أكثر من آخرين لكنهم يتركون دون تعلم. أو يتلقون قليلا من التعلم، وهؤلاء لديهم طاقة كبيرة للاستماع ولكن دون أن يتعلموا كيف يركزون مع المتكلم، ومعظمهم يأتي إلى المدرسة دون إعداد لعملية الاستماع التي ينبغي أن تهتم المدرسة بتنميتها.

ونتيجة لذلك أيضاً نجد أن كثيرا من الأطفال يسمعون، ولكنهم لا يفهمون، فهم يدركون الأصوات ويلاحظونها ولكن دون فهم أو تفسير للصوت، وقد يرجع كل ذلك إما لعدم مبالاة المعلم، أو لعدم معرفته بطبيعة عملية الاستماع، باعتبارها نشاطا فكريا تاما، كالنشاط الفكري في عملية القراءة وباعتبار أن الاستماع يحدث فقط عندما ينظم التلميذ ما يسمع ويتذكره، وباعتبار أن الغاية العظمى لكل اتصال –بما في ذلك الاستماع– هي الفهم الذي يعتبر العملية الرئيسية في التفكير، كما أن من أسباب ذلك أيضاً افتراض أن الطفل يمكن أن ينمو كمستمع جيد دون تعلم مقصود، فإذا كان قادرا على السماع فإنه يفترض أنه قادر على الاستماع ولذلك هناك بعض المدرسين ربما

ويمكن أن نوضح ذلك بأن الأطفال يسمعون صفارة القطار وصوت الطائرة وضوضاء حركة المرور، ولكنهم يستمعون بإيجابية ونشاط إلى الأغاني والأخبار المألوفة، أما حين ينتبهون إلى صوت المعلم ويتابعون حديثه وتوجيهاته، أو حينما يتابعون مناظرة بين اثنين على شاشة التليفزيون أو على موجات الأثير فكلمة استماع هنا تستخدم للدلالة على الإنصات والفهم والتفسير والنقد.

مستويات الاستماع:

وفي ضوء هذا المفهوم يمكن أن يستخدم الاستماع بدرجات مختلفة لتحقيق أغراض مختلفة من ذلك مثلا:

1. سماع أصوات الكلمات ذات التأثير بالأفكار التي تحملها.
2. الاستماع المتقطع كالاستماع لخطيب يتابعه الإنسان باهتمام لفترة وينصرف عنه ثم يعاود التركيز معه وهكذا.
3. نصف استماع، كالاستماع إلى مناقشة لا من أجل التأثر بها، ولكن من أجل أن يختبر ما لديه من أفكار في ضوء ما يطرح في المناقشة من أفكار.
4. الاستماع مع تكوين ارتباطات بين ما يقال وبين ما لدى المستمع من خبرات خاصة.
5. الاستماع إلى تقرير للحصول على الأفكار الرئيسية والتزود بالتفاصيل واتباع الإرشادات.
6. الاستماع الناقد حيث ينفعل المستمع بالكلمات ويعايشها.
7. الاستماع التذوقي والناقد، يكون المستمع فيه في حالة نشاط عقلي يقظ، ويستجيب عاطفيا وبشكل سريع لما يسمع.

ومعنى هذا أن للاستماع مستويات منها ما ينبغي أن تقوم العملية التعليمية بتوجيه التلاميذ إليه، بمعنى وجود توجيه استماع التلاميذ في الفصل، بحيث يكون استماعهم مختارا وهادفا ودقيقا وخلاقا تماما. كما يوجه التلاميذ إلى عملية القراءة الواعية الخلاقة.

الاستماع والقراءة:

الاستماع من وجهة نظر البعض أكثر صعوبة من القراءة، ففيه قد تكون الكلمة الصعبة إشارة للتوقف، ويمكن النظر إلى الجملة كلها أو الصورة المقترنة بالموضوع أو بالعودة إلى المعاني لمعرفة معنى هذه الكلمة الصعبة، أما في الاستماع فهذا أمر مستحيل، ففي الاستماع ينبغي أن يقوم الفرد بمتابعة المتكلم متابعة سريعة مصحوبة بتحقيق المعنى، كما ينبغي أن يقوم بعمليات مراجعة فكرية فيما يقوله المتكلم وفي الوقت ذاته يتابع الأفكار ويحتفظ بها، وطبعا كلما كان مستوى حديث المتكلم قريبا من مستوى السامع كان المستمع قادرا على المتابعة، وعندما ينسى المتكلم هذا المستوى يسمع قول المستمع: "ولقد كنت معه إلى أن بدأ يتعامل مع المستويات العليا للعقل عندئذ فقدني".

ولعلنا كثيرا ما نلاحظ انصراف التلاميذ عن المعلم، وهذا يعتبر مؤشرا إما لعدم ارتباط المعلم بميول التلاميذ، أو لصعوبة محتوى هذا الكلام.

ولقد أثبتت الدراسات أننا نسمع بسرعة أكبر من 6- 10 مرات من الشخص المتكلم، وهذا يعني الاهتمام وبوجه خاص بتدريب التلاميذ على مواقف الاستماع المتعددة، فالورقة المطبوعة تتطلب من القارئ الانتباه، ويمكن قراءتها بدرجة من السرعة تتناسب مع ردود الفعل العقلية عند القارئ، أما في الاستماع فلا يمكن ن يحدث ذلك بشكل يمكن التحكم فيه إلا إذا كان المستمع قد تدرب على ذلك وأصبح قادرا على تنظيم قدراته للاستماع والانتباه لما يقوله المتكلم، إن الاستماع مرة واحدة مفضل ولذا ينبغي أن يستجيب المتعلم لبذل جهد نشط في الاستماع لكي يتعلم، هذا النشاط لا يقل أهمية عما يبذل في القراءة من مجهود عقلي نشط، لتحصيل المعلومات والمعارف.

وهناك عنصر واحد يجعل الاستماع عملية أصعب من القراءة ففي الاستماع عادة ما يقوم الفرد بالاستماع إلى الفكرة الرئيسية أكثر من الاستماع للتفاصيل والجزيئات، أما في القراءة فتوجد التفاصيل والجزيئات مسجلة أمام القارئ، وإن غابت عنه فإنه يعرف كيف الوصول إليها وجمعها، وفي الاستماع نجد المتكلم يصمم مادته ويجهزها لإلقاء الضوء على الفكرة الرئيسية الكبرى. التي يريد من السامع أن يتذكرها، وهو لكي يفعل ذلك يستخدم الحقائق والقصص وأساليب التشويق المختلفة، ووعاظ المساجد وأساتذة

الجامعة أمثلة جيدة على هذا، وكثيرا ما نُسأل عما سمعناه في خطبة أو محـاضرة فنجيـب بقولنا أن الخطبة أو المحاضرة كانت حول موضوع (كذا) تقريبا.

ويتصل أيضاً بصعوبة عملية الاستماع في مقابلتها بعملية القراءة مشكلة الاستماع إلى مناقشة أو محادثة، فمثل هذا الموقف عادة ما يكون غـير منظـم، تنفجـر فيـه الأفكـار وتتعدد عناصر الموضوع، ومع هذا فليـس من الغرب أن نقول أن الناس يتذكـرون كثـيرا من هذه المواقف مثلما يتذكرون محاضرة منظمة، وتعليل ذلك أن أنمـاط الحديـث الثابتـة والمنظمة تهدف المستمعين وتجعلهم في حالة من الراحة والاسترخاء، يقل معـها تفاعلـهم واشتراكهم عن زملائهم الذين يسـتمعون لشـيء غـير منظـم. يتطلـب متابعـة ومعايشـة للتغيرات والانتقالات العشوائية التي قد تحدث أثناء الحديــث أو المناقشـة، ونتيجـة لهـذا ينبغي العناية بتعليم التلاميذ وتدريبهم على الاستماع المنظم، والاستماع العشوائي بحيث يكونون بشكل عام عادات الاستماع الجيد.

ولقد أثبتت الدراسات المتصلة بتعليم القراءة أن القـدرة علـى الاسـتماع بفاعليـة ترتبط ارتباطا مباشراً بالنجاح في القراءة، فالنمو في مجـال القـراءة والهجـاء معتمـد علـى قدرة الطفل على الاستماع الدقيق وربط الأصوات بالكلمات وسوف نعرف أن القـراءة تحدث، فالمؤلف متحدث إلى القارئ، والقارئ الناجح في هذا الإطار – ينبغـي أن يكـون قادرا على سماع ما يقوله المؤلف، ومن هنا يلزم أن يدرب الأطفال على الاستماع، حتى يتمكنوا من الاستماع لألوان الإنتاج الفكري المختلف من شعر وقصة، وعلـى المشـاركة في المناقشات وتقويم الأفكار التي يستمعون إليها من غيرهم.

وفي ضوء ذلك نستطيع أن نقرر أن القدرة على الاستماع أساسية في تعليم القراءة ولقد أكدت على أن هناك تأثيرا كبيرا للفهم والاستماع على تنميـة القـدرة والكفـاءة في القراءة فالاستماع والقراءة متشـابهات أساسـاً، فكلاهمـا يشـمل اسـتقبال الأفكـار مـن الآخرين، وإذا كانت القراءة تتطلــب النظـر والفـهم فـإن الاستماع يتطلب الإنصـات والفهم، فعملية الاتصال التي تتـم بـين النـاس عـادة تتـم مـن خـلال الرمـوز المتكلمـة (المنطوقـة) أي أن عمليـة الاتصـال تشـتمل علـى التعبير كمـا في الكـلام والكتابـة، أو الاستقبال والفهم كما في الاستماع للقراءة، والاستماع يزودنا بالمفردات وتراكيب الجمل التي تخدم كأساس للقراءة والنجاح. في القراءة يعتمـد علـى الخـبرات السمعية الشـفهية للكلمات، فالطفل يقـرأ بأذنيـه وينطـق الكلمـات لنفسـه بعقلـه، ولقـد اعتـبرت بعـض

الدراسات أن القدرة على الاستماع لقصة ما والتنبؤ بنهايتها مؤشر للاستعداد للقراءة، كما أثبتت أن الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي تلك التي سمعت وتكلم بها، هذا بالإضافة إلى اعتبار أن القدرة على الاستماع إذا كانت درجات الفهم على اختبار الاستماع أعلى من الدرجات على اختبار الفهم في القراءة مؤشر لمستوى التلميذ المحتمل في القدرة على القراءة.

إن الطفل الذي يبدأ التعلم عن طريق الأذن ويتعرض لخبرات واسعة في الاستماع تنمو مفرداته وتراكيبه ومهاراته اللغوية أسرع من التلميذ الذي لا تتاح له نفس الفرصة، إنه بدون هذه الخبرات لا يمكن لطفل أن يتعلم القراءة أو على الأقل يتأخر في تعلمها أو يكون تعلمه بطيئا.

معنى هذا وكما أكدت معظم الدراسات أنه ينبغي الاهتمام الاستخدام الشفوي للغة، ويفهم الحديث أي الاهتمام بالاستماع بحيث يتضمن تعليم اللغة تدريب التلاميذ وتزويدهم بخبرات استماعية تنمي لديهم الجانب الاستقبالي من الاتصال بفهم وإدراك.

ومن أوجه التشابه بين الاستماع والقراءة أن العبارة والجملة والفقرة في وحدة للفهم أكثر من الكلمة المفردة التي تلعب دورها أيضاً في التأثير على فهم العبارة أو الجملة أو الفقرة، ومن هنا وجب الاهتمام بتدريب التلاميذ على سماع الكلمات بوضوح إذا أرادوا أن يفهموا فقرة مهمة، تماما كوجوب رؤيتها واضحة إذا أرادوا أن يفهموا فقرة مكتوبة.

ومن أوجه العلاقة أيضاً بين النشاطين أن دقة الفهم لحقيقة المعنى في الجملة أو الفقرة في كليهما تتطلب من السامع أن يبذل جهده في التفسير، وفي كلا النشاطين يقوم المستقبل باختبار صدق المصدر ومدى ارتباط الحجج المطروحة بالموضوع. هذا بالإضافة إلى استدعاء المستقبل لخبراته السابقة وربطها بما يستقبل من خبرات في علاقات حية ونشطة وفي إطار شخصي متفرد.

وفيما يتصل بتعلم كل من النشاطين نجد أنهما يحتاجان من المتعلم إلى أن يكون لديه الاستعداد لتعلمهما، وعوامل الاستعداد لكليهما واحدة، منها النضج العقلي وكمية المفردات، والقدرة على متابعة تسلسل الأفكار وتلاحقها والميل إلى اللغة.

كما أننا نجد أن أغراض القراءة والاستماع -بشكل عام- أغراض وظيفية وتذوقية. ففي القراءة والاستماع يهتم التلاميذ بالحقائق والحصول على الفكرة العامة واتباع التعليمات وتوظيف المعلومات فيما يسمعون ويشعرون في حياتهم، وفي القراءة والاستماع نجد التلاميذ مستعدين للقراءة أو الاستماع من أجل الاستمتاع في حد ذاته كقراءة قصة فكاهية أو مقطوعة شعرية رقيقة ممتعة أو الاستماع إليها وفي ذات الوقت يمكن الجمع بين الوظيفة والاستماعية في كلا النشاطين.

مكونات عملية الاستماع:

يقسم الاستماع إلى أربعة عناصر لا ينفصل أحدها عن الآخر وهي:

أ. فهم المعنى الإجمالي.

ب. تفسير الكلام والتفاعل معه.

ج. تقويم ونقد الكلام.

د. ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية أي التكامل بين خبرات المتعلم وخبرات المستمع، ولا يمكن النظر في هذه العناصر كعناصر متتابعة ولكن ينظر إليها نظرة الترابط والتداخل والتأثير والتأثر، وأن كل عنصر من هذه العناصر يتطلب الكثير من المستمع.

أ. فهم المعنى الإجمالي:

إن كفاءة الاستماع تتطلب من المستمع القدرة على توجيه انتباهه أولا للمعنى العام من خلال معرفته بالكلمات التي تقال. وبالمعاني الأساسية التي يمكن لأي إنسان يفهم اللغة أن يحصلها، ولعل فهم المعنى العام يتركز فيما يلي:

فهم المعنى الدقيق لكل وحدة فكرية، ثم متابعة تلاحق الأفكار، ثم إدراك العلاقات بينها من أجل تحديد الفكرة الرئيسية، والتمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار المنبثقة عنها، وعلاقة كل جزء بالأجزاء الأخرى، ثم علاقتها كلها بالفكرة الرئيسية.

ب. تفسير الكلام والتفاعل معه:

إن فهم اللغة كعملية ديناميكية تجعلنا مدركين أن كل موقف من مواقف الاتصال

يمثل موضوعاته تفسيرات مختلفة. فالكلمات نفسها قد تأخذ معاني كثيرة ومختلفة بالنسبة لمختلف الأشخاص، كما تجعلنا مدركين لحقيقة أن وجهة نظر الفرد تتلون وتتشكل بخبراته الشخصية، ولذلك ينبغي أن نُحدد بموضوعية تصور المتحدث عن موضوعية ومعرفة كيفية استخدامه الخاص للغة، ثم معرفة غرضه الحقيقي من الحديث، اي أنه ينبغي أن نميز قوة إيحائية الكلمات من حيث الفرق بين الصوت المعبر لكلمة والكلمة التي تلقى دون تعبير، ومن حيث تحديد مستوى تجريد الكلمات، كما ينبغي التعرف على نمط التعبير والتفرقة بين الحقائق والأحكام، وإدراك الأهمية العامة للحديث وتلمس درجة محاباة المتحدث في إصدار أحكامه، وملاحظة المبالغة في المعنى عند استخدام المتحدث للغة المجازية، وهنا أيضاً ينبغي أن نشير إلى ضرورة الوصول إلى المعنى الكلي. والمقصود بهذا معرفة الافتراضات الهامة، ومدى إجرائية المعاني وإمكان الوصول إلى تعميمات مدعمة بالحجج والمعلومات، ثم أخيرا تحديد غرض المتكلم كما كشفت عنه اتجاهاته نحو موضوع الحديث ونحو المستمعين.

جـ. تقويم الكلام:

يتطلب التقويم الأمين أن يكون لدى الإنسان اتجاه نحو بحث الأمور والتحقق منها، والتقويم هنا يتطلب التحقق من فائدة الرسالة التي يحملها الكلام كمحاولة لاكتشاف الحقيقة التي تكمن وراء اللغة المستخدمة، فالموافقة مع المتكلم أو عدم الموافقة ليست كافية، إذ من الضروري أن يكون المستمع قادرا على الوعي بنزعة المتكلم ولتحقيق ذلك عليه أن يستخدم كل ما لديه من قوة في التحليل الناقد لعمل تقويم منطقي عقلي لما استمع، وعلى المستوى أن يعرف أن إدراك الحقيقة أمر صعب لأنها أولا غير ثابتة لأنه عادة ما يكون في موقف لا يسمح له بمعرفة كل الحقائق وإنما عرف المستمع ذلك تكون لديه عنصر مهم من عناصر التفكير الموضوعي، ولعل هذا يتطلب منه أن يراجع ما يسمع في حدود المصادر المتاحة وفي إطار من صدق نزعة المتكلم.

د. تكامل خبرات المتكلم والمستمع:

إن تكامل الخبرة وفعاليتها هي الغرض النهائي الذي من أجله نفهم ونفسر ونقوّم موقف الاتصال، ويرعى المستمع بما في العناصر الثلاثة الأولى من عمليات وتحقيقه لها يمكنه ربط ومراجعة الأفكار المعروضة مع ما لديه من أفكار، ثم يمتد الأمر أكثر من ذلك

استكمالا لعملية الاستماع فيقوم باستخدام هذه الخبرات الجديدة المتكاملة في حياته اليومية، ولكن هذا لا يعني أن كل خبرة ينبغي أن تقصد لغرض نفعي، فكثيرا ما يكون الفهم في حد ذاته هو المكافأة التي يحصل عليها المستمع بالإضافة إلى ما يحدث من إشباع ناتج عما يحدث لفكرة من نمو، أو ما يكتسبه من رؤية عميقة أو لمحات مضيئة لبعض جوانب الفكر.

مطالب الاستماع:

رأينا فيما سبق أن الاستماع مهارة ينبغي أن تنمى -بوعي وقصد- في المدرسة، والمدرس اليقظ يلعب في ذلك دورا عظيما، من حيث أنه أكثر الناس اتصالا بالطفل أو التلميذ في مناخ طبيعي مناسب في المدرسة والفصل، فالمدرس يرى أن الأطفال يتصل بعضهم ببعض بصرياً وأذنيا، ومن ثم يمكنه أن يكيف وقتا للاستماع يناسب الطفل، كما أن المدرس قادر على معرفة ما لدى التلاميذ من نقص في الانتباه وفي الاستماع، وعليه أن ينظم الفصل، ويقلل من التشتت السمعي والبصري بقدر الإمكان ويكشف عيوب السمع لدى الأطفال، ويكيف مطالب التعلم لتناسب حاجاتهم.

ولكي ينجح المعلم في تدريب الاستماع ينبغي أن يتعرف أولا على مطالب الاستماع الفعال.

وهناك مطلبان مهمان للاستماع الفعال:

أ. أن يكون التلميذ قادرا على التمييز بين الأصوات.

ب. أن يكون قادرا على الاستماع لغرض.

التمييز السمعي:

إن دقة السمع عامل فسيولوجي هام، وهي في نفس الوقت مهارة يمكن تعلمها إذا لم يكن هناك ضعف سمعي حاد. وإذا كان للطفل أن يتقدم في الاستماع والقراءة، فينبغي أن تكون لديه القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات التي يسمعها أو التي يقرؤها.

الاستماع لغرض:

إن القدرة على الاستماع الهادف عامل هام أيضاً في الاستماع الفعال والطفل الذي تأخر مهارته في الاستماع الشفوي يجد صعوبة في القراءة لأغراض خاصة في تكييف هذه القراءة للغرض الذي عنده، فهو لا يستطيع أن يقرأ للفكرة الرئيسية أو للحصول على التفاصيل المهمة، أو تحديد التفاصيل الضرورية، أو الاستنتاج أو غيرها من المهارات.

عادات المستمع الجيد:

يلزم المستمع الجيد في كل موقف من مواقف الاستماع مجموعة من العادات أهمها:

أ. أن يعرف لماذا يستمع.

ب. أن يجلس في المكان الذي يجنبه المشوشات.

جـ. أن يتطلع إلى المتكلم.

د. أن يركز انتباهه ويكيف نفسه لسرعة المتكلم.

هـ. أن تكون لديه الرغبة في مشاركة المتكلم المسئولية.

أما في أثناء عملية الاستماع فعليه أن يحاول:

أ. تحديد أغراض المتكلم.

ب. تذكر النقاط الهامة.

ج. متابعة الأسئلة والأدلة بعناية.

د. فهم ما يقال فهما جيدا قبل الحكم عليه.

أما عند تقويم الموقف فعليه أن:

أ. يربط بين النقاط التي يثيرها المتحدث وبين جيرانه وميوله الشخصية.

ب. يحدد أسباب موافقته أو معارضته.

ومن أهم ما ينبغي أن نؤكد عليه عملية تعلم الاستماع تزويد المستمع بالقدرة في تحليل العرض الكلامي واكتشاف الأسباب التي أدت إلى النتائج المختلفة التي تم الوصول إليها خاصة عند المشاركة في الاجتماعات والمناقشات.

صفات المستمع الجيد:

من الصفات التي يتسم بها المستمع الجيد ما يلي:

أ. إن المستمع الجيد ليس فقط هو الذي يعرف كيف يستمع إلى الآخرين وإنما يستمع فعلا لهم.

ب. إن المستمع الجيد لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد، إن التشابه بين الاستماع والقراءة هو في هذا الأمر كبير.. إننا لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحد أو مستوى ثابت، وهذا كما نعلم يتوقف على الهدف الذي نقرأ من أجله.

جـ. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يستطيع انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

د. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي لديه القدرة على التقاط الأفكار الرئيسية فيما يستمع إليه، كما يستطيع التميز بين هذه الأفكار وبين الأفكار الثانوية.

هـ. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يستطيع التميز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع إليه.

و. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله في حالة ما لو سكت المتحدث أو عجز عن اختبار التعبير المناسب لما يريد قوله.

ز. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يعرف تقاليد الاستماع أو آدابه. إنه ليس فقط ذلك الذي ينصب لمتحدثيه وإنما يعرف كيف يقدر مشاعرهم، كيف يجاملهم في الحديث ويعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده لهم أو رفضه لما يقولون، ويعرف كيف يتقبل حديث المتحدث عن نفسه.. إلى غير ذلك من آداب.

ح. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يفقد ما يسمعه، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله. المهم في ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيسي للحديث، والهدف الذي يتوخاه المتكلم.

ط. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يقدر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز في الحديث.. يصبر عليهم، ولا يظهر اشمئزازه، منهم أو امتعاضه من طريقة حديثهم.

ى. إن المستمع الجيد هو الذي يعرف كيف يبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث، فلا يطرح موضوعات جانبية إلا بالشكل الذي يخدم الموضوع الرئيسي، ولا يثير موضوعات خاصة به لا ترتبط بموضوع الحديث، إنه باختصار يعطي المتحدث الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه.

ك. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي لديه قدرة على الاحتفاظ بما يسمعه حيا في ذهنه. يعرف ما هو جديد في الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه البعض.

ل. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يعمل عقله أسرع من لسان المتحدث، يفكر فيما يقال ويسأل أسئلة تدل على يقظته ومتابعته للحديث.

م. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يكيف نفسه للطريقة التي يتحدث بها المتحدث وسرعته في ذلك. [إن المستمع الجيد هو الذي يلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث. وهو ذلك الذي يتمهل مع المبطئين فيه.

هـ. إن المستمع الجيد هو ذلك الذي يستطيع الربط بينما يسمعه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ويقيم كليهما تقييما سليما.

و. وأخيرا فإن المستمع هو ذلك الذي يدير وجهه إلى المتحدث وليس ذلك الذي يديره عنه، إنه هو الذي ينظر إلى المتحدث ويظهر له إنصاته إليه واهتمامه بما يقوله.

المعلم والاستماع:

ويحتاج الاستماع لغرض من المعلم أيضاً معرفة بعض الأمور منها:

1. إن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الفهم.
2. إن فهم غرض المتكلم يعتبر أمرا أساسياً.
3. إن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تركيب الفكرة الرئيسية وإعادة تكوينها.
4. إن الفهم في الاستماع يتطلب القدرة على التمييز بين النقاط الرئيسية والنقاط الرئيسية والنقاط الفرعية، ويتطلب أيضاً معرفة علاقة الأجزاء الصغرى بالكبرى، كما يتطلب إدراك مغزى تحقق الغرض من التفاصيل والموضحات.

ولكي ينجح المعلم في تكوينه عادات الاستماع الجيد عند تلاميذه عليه أن يعرف أولا مستوى تلاميذه في هذه المهارة والإجابة عن الأسئلة التالية يمكن أن تفيده في ذلك:

- هل يميز الطفل الاختلافات البسيطة بين الكلمات؟
- هل يستطيع أن يتعرف إلى الكلمات المسموعة؟
- هل يميز المتشابهات والاختلافات والأصوات الأولى للكلمات المتوسطة والأخيرة؟
- هل يستمع بانتباه إلى القصص؟
- هل يستمع إلى قصة أو مقالة لغرض خاص؟
- هل يتبع التوجيهات الشفوية؟

مقومات القدرة على الاستماع:

وأهمية معرفة المعلم بمستوى التلاميذ في مهارة الاستماع ترجع إلى وجود درجات مختلفة في القدرة على الاستماع، وهذه القدرات تنمو بالتتابع وربما كان المستوى الأول في نمو الاستماع -كما سبق أن ذكرنا- الدقة السمعية أو الحدة السمعية ذلك أنه إذا لم تكن الأذن قادرة على الاستجابة لموجات الصوت وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي فكل مهارات الاستماع الأخرى تصبح معطلة أو لا وجود لها، والسمع القوي هو الخطوة الأولى فقط في الإنصات، أما الخطوة الثانية فهي التفسير والتمثيل الأدنى الذي عن طريقه يفهم المستمع ما قيل، أما الخطوة الثالثة فهي التمييز والحفظ.

بعض مهارات الاستماع:

ومن معرفة المعلم بهذه المستويات والخطوات وتنميتها والوصول بها إلى المستوى المناسب يمكن أن ينطلق في تنمية بعض المهارات لدى التلاميذ ليصبحوا مستمعين جيدين، فالمستمع ينبغي أن:

1. يعرف غرض المتكلم.
2. يتعاطف مع المتكلم.
3. يتوقع ما يقال.
4. يستمع للأفكار الرئيسية.

5. يستمع للتفاصيل.
6. يتبع التعليمات الشفهية.
7. يتذكر تتابع التفاصيل.
8. يستخلص الاستنتاجات.
9. يلخص في عقله ما يقال.
10. يستمع إلى ما بين السطور.
11. يميز الحقيقة من الخيال.
12. يميز المادة الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع من المادة غير الأساسية.
13. يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.
14. يحلل وينقد ما يقال.
15. يستمع في ضوء خبراته السابقة.
16. يستمع بتذوق وابتكار.

والأطفال بصفة عامة يحتاجون إلى التدريب المنظم على هذه المهارات وهناك بعض الأطفال لا يملكون سوى الحد الأدنى من مهارات الاستماع، والبعض الآخر لا يلاحظ الأصوات بدقة ولا يتبين الأفكار أو الحقائق ومنهم من لا يستطيع استحضار معنى ما يسمعه بسبب عدم اتصاله بخبراتهم السابقة، ومنهم من لا يفهم العلاقات التي تربط بين الحقائق والأفكار، ومنهم من لا يكشف الجانب الوظيفي والتطبيق بما يقال. ومنهم من لا يتبع التعليمات أو يستطيع أن يلاحق التتابع القصصي، ولكن هذا لا يعني أن التلميذ في الصفوف الأولى من التعليم ينبغي أن يملك كل هذه المهارات كلما امتلك عددا أكبر من هذه المهارات كان مستعدا لأن يكون قارئا جيدا وبالتالي تلميذا متقدما في دراسته.

وينبغي أن ندرك أيضاً أن الأطفال ليسوا متساوين في الاستعداد للاستماع ومن ثم فكل منهم ليس بالضرورة محتاجا إلى نفس الدرجة من مهارة الاستماع، وبالتالي فغير مطلوب أن يصل كل التلاميذ إلى مستوى واحد لمهارة الاستماع. وهنا ينبغي أن يبدأ المعلم مع المستويات الدنيا في الاستماع، ويقودهم بالتدريج إلى المستويات العليا، ويمكن أن يتم ذلك إذا عمل المعلم على تهيئة المناخ النفسي الملائم للاستماع في الفصل، وإذا ما

أعطى اعتبارا كبيرا لما يقوله الطفل ومساعدته على اختيار المستوى المناسب لخبرات وميول التلامذة على تكوين غرض للاستماع، كما يساعد المعلم في ذلك تشجيع التلاميذ على الاستماع للكلمات الجديدة وعند قراءة النصوص الجديدة مع الإشارة إلى الفروق والتشابهات الصوتية في الكلمات.

تدريس الاستماع:

أ. عناصر تدريس الاستماع:

لقد كشفت التجارب السابقة في تدريس الاستماع عن ثلاثة عناصر للتدريب الناجح هي:

1. أن يحاول المعلم تحقيق أغراضه الخاصة وأغراض تلاميذه.
2. أن يستخدم أسس وشروط التعلم المعروفة.
3. أن يستخدم خطوات منطقية في إجراءاته التدريسية.

ب. أساسيات التدريس الفعال:

كشفت التجربة أيضا عن أسس ينبغي أن تراعى في تدريس الاستماع ليكون تدريسا فعالا وهي:

1. أن تجهز المادة التي يُستمع إليها بحيث تناسب قدرة التلاميذ.
2. أن تثار دوافع التلاميذ للاستماع الذي يتطلب استجابة وقيمة والاستماع الناقد.

الأساس الأول ينبغي أن يلقي اهتمام المخططين لمواقف الاستماع واهتمام كل مدرس بقدرات التلاميذ ومستوياتهم والأساس الثاني يمكن تحقيقه بإثارة الرغبات الحقيقية لدى معظم التلاميذ في كل موقف، مع لفت أنظارهم إلى أن موقف الاستماع ليس ضروريا فقط للاستفادة بالوقت بل وأيضاً لنجاحهم في المدرسة.

ثالثا: أهداف تدريس الاستماع:

ينبغي أن يستهدف تدريس مهارة الاستماع تحقيق ما يلي:

أ. تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث.

ب. تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

جـ. تنمية اتجاهات احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد.

د. تنمية قدرة التلاميذ على فهم التعليمات.

هـ. تنمية قدرة التلاميذ على تحصيل المعرفة من خلال الاستماع.

و. تنمية قدرة التلاميذ على المشاركة الإيجابية في الحديث.

ز. تنمية قدرة التلاميذ على الاحتفاظ مدة كبيرة بما يستمعون إليه واسترجاعه كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

ح. تشجيع التلاميذ على التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

ط. تنمية قدرة التلاميذ على تخيل الأحداث التي يحكى عنها.

ي. تنمية قدرة التلاميذ على الربط بين موضوع الحديث والطريقة التي عرض بها والأسلوب الذي قيل به.

ك. تنمية قدرة التلاميذ على إدراك العلاقات المختلفة بين أطراف الحديث.

ل. تنمية قدرة التلاميذ على استخلاص النتائج من بين ما يسمعه.

م. تنمية قدرة التلاميذ على التنبؤ بما يقوله المتحدث.

ن. تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين نغمة التأكيد وبين التغيرات ذات الصيغة الانفعالية.

س. تنمية قدرة التلاميذ على تكوين الأدب، شعره ونثره، مقروءا عليهم.

ع. تدريب التلاميذ على آداب الحديث والاستماع.

ف. تدريب التلاميذ على تحليل ما يسمعونه وتقويمه في ضوء معايير محددة.

ص. تدريب التلاميذ على استخدام السياق في فهم الكلمات بإدراك أغراض المتحدث.

ق. تدريب التلاميذ على عزل مصادر التشتت وتركيز الانتباه.

ر. تدريب التلاميذ على الاستخدام الأمثل لكل من المذياع والتليفزيون.

بعض واجبات المعلم في تدريس الاستماع:

فيما يلي نعرض بعض واجبات المعلم في تدريس مهارات الاستماع.

1. الواجب الأول للمعلم في تعليم مهارات الاستماع هو إثارة وعي الأطفال بأهمية الاستماع والاهتمام به. إذ ينبغي أن يتعلموا أن الاستماع الماهر شيء هام جدا ليس فقط بالنسبة لهم في المدرسة، بل وفي الملاعب والمنازل بل ومهم أيضاً في معظم أنشطة الحياة اليومية. كما ينبغي أن يعلموا أن مهارات الاستماع يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات حسنة يمكن تعلمها وأن السيطرة عليها تثري حياة الفرد، وتجعل لها معنى.
2. الواجب الثاني هو إثارة حاسة السمع عند الأطفال، كأن يسأل المعلم بعض التلاميذ في الفصل لذكر كل الأصوات التي يمكن تذكرها من حديقة الحيوان مثلا، أو الشارع، أو المستشفيات أو المطارات أو محطات السكك الحديدية .. إلخ. وقد تثير هذه الأصوات بعض الحكايات عند المعلم أو عند التلاميذ فيقومون بحكايتها ويستمع إليها الآخرون بشغف.. وهكذا تدريبات لحاسة السمع.
3. الواجب الثالث هو الاستعداد بقدر وافر من الفرص والمواقف للاستماع المفيد، فالفرص والمواقف العديدة والمتنوعة لخبرات الاستماع ينبغي أن تتاح في الفصل إذا أردنا لأطفالنا أن يتعلموا الاستماع بالشكل الذي يخدم أغراض نشاطهم اللغوي أي أن البرنامج الذي يعده المعلم ينبغي أن يستثير التلاميذ للاستماع إلى الموسيقى والشعر والقصص والحكايات، والوصف والفكاهات والنكات والطرائف.. إلخ، كما ينبغي أن يستثير استماع التلاميذ لأغراض خاصة كالتذوق وتحصيل المعلومات والنقد والتقويم.
4. الواجب الرابع وهو يتصل بالواجب السابق ويعني أن يدرس المعلم للأطفال معلومات ومعارف تتصل بالمهارات الخاصة للاستماع، وكيف ان كل واحدة من هذه المهارات ضرورية لغرض خاص من الاستماع، ثم التركيز على تنمية هذه المهارات من خلال تدريس خاص إذ لا يكفي في تدريسها مجرد الانتباه للعناصر الأولية أو المهارات للاستماع ومن ثم ينبغي أن يعرف المعلم هذه المهارات ويعرفها للتلميذ، كما ينبغي أن يعرف المعلم أفضل الإجراءات لتنمية كل مهارة.
5. الواجب الخامس وهو أن يتيح المعلم لتلاميذه فرصا عديدة للكلام عن الأشياء والخبرات التي تستهويهم وتشجعهم على مشاركة بعضهم البعض الخبرات

والهوايات والكتب والمعلومات التي يميلون إليها بشكل كبير، من خلال ذلك يلمسون أن التدريب على مهارات الاستماع، تدريب على مهارات الكلام.

6. الواجب الأخير هو أن يدرب المعلم الأطفال على الاستماع له، وهذا لا يعني أن يتحدث إليهم بصوت منخفض لا يسمعونه ولكن يعني أن يكون الحديث بصوت منخفض بالدرجة التي تكفي لدفع الصغار للجلوس يقظين بآذانهم وعقولهم لمتابعة ما يقول المعلم، وفي هذا النوع من التدريب يستحسن أن نحذر الأطفال من أن ما يتحدث به المعلم لن يعاد تدريسه أو شرحه وستتم مناقشته، هذا بالإضافة إلى ضرورة أن يبذل المعلم كل مجهود لكي يجعل أنشطة الفصل بالدرجة التي تثير رغبة التلاميذ في الاستماع.

رابعاً: توجيهات عامة في تدريس الاستماع:

أ. ينبغي أن يكون المعلم نفسه قدوة للتلاميذ في حسن الاستماع. فلا يقاطع تلميذا يتحدث ولا يسخر من طريقة حديثه، إلى غير ذلك من صفات تحدثنا عنها تحت عنوان 'صفات المستمع الجيد'.

ب. ينبغي أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جيدا، إن مهارة الاستماع لا تقل عن غيرها من مهارات اللغة التي تتطلب الإعداد المسبق، والتخطيط أو عشوائية العمل في تدريس هذه المهارة من شأنها ألا تحقق الأهداف المنشودة.

جـ. ينبغي أن يختار المعلم من النصوص والمواقف اللغوية ما يجعل خبرة الاستماع عند التلاميذ ممتعة ويرغبون في تكرارها.

د. ينبغي أن يهيئ للمعلم للتلاميذ إمكانات الاستماع الجيد، كأن يعزل مصادر التشتت، أو يجلسهم في مكان مغلق، أو يستخدم الآلات والأجهزة المختلفة في تعليمهم الاستماع كالمذياع والتليفزيون والمسجل.

هـ. ينبغي ألا يقتصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتصال مثل أن يكون بين المعلم والتلاميذ فقط.. وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى تلميذ وتلميذ.

و. ينبغي عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضوح نوع المستمع الذي يريد توصيل التلاميذ إليه، أي أن يحدد بدقة نوع المهارات الرئيسية والثانوية التي يريد إكسابها للتلاميذ.

أنواع الاستماع وإجراءات تدريسها:

لقد كشفت التجارب عن نوعين من الاستماع يستخدمان بشكل متداخل في مواقف الحياة اليومية وهما الاستماع السريع الاستجابة، والاستماع الناقد، وقد يسميان الاستماع للاستمتاع والتذوق، والاستماع الناقد المتذوق.

الأول: يتطلب فقط تفاعلا ذكيا، فعندما يكون غرضنا الوحيد هو التسلية والاستثارة، وعندما يكون استماعنا من أجل الاشتراك في مناقشة فقط فإن اهتمامنا ينصرف إلى ما يقال بشكل عام دون اهتمام وتركيز شديدين وإن كان هذان الأمران مطلوبين في كل مواقف الاستماع.

الثاني: يتطلب تقديرا ناقدا، فعندما نستمع لنتعلم ونستخدم المعلومات والمعارف إلى أغراض المستقبل فإن الفهم الكامل يصبح هنا أمرا حتميا.

وينبغي أن نعرف أن النوعين غير متمايزين عن بعضهما، فبالنسبة لكل مواقف الفهم والإدراك يتطلب الأمر التقويم وتحديد النتائج في صورة أحكام، تماما اعتماد التقدير الصحيح على الاستجابة الذكية، وقد تختلف أغراض المرسل عن أغراض المستقبل في كلا النوعين، فمثلا قد يكون للمخططين لأحد الاجتماعات غرض تعليمي بينما يتوقع معظم الحاضرين التسلية، من هنا على هؤلاء المخططين أن يأخذوا هذا التوقع في حسابهم ويبذلوا الجهد لتحقيق كلا الغرضين غرضهم التعليمي وغرض الحاضرين من التسلية والاستماع، وعادة ما يحتاج الأطفال للوعي بأن غرض المتعلم والسامع قد لا يكونان متماثلين، كما يحتاجون أيضاً لمعرفة أن الاستجابة السريعة والاستمتاع في الاستماع أمر أساسي للحصول على الفهم الضروري لعملية التقدير والنقد.

وفيما يلي نتناول كل نوع من أنواع الاستماع:

أ. الاستماع للاستمتاع والتذوق:

وهذا النوع من الاستمتاع يتضمن الأغراض التالية:

1. التمتع بمحتوى المادة المسموعة وبما يقدمه المتكلم.
2. الاستجابة للجو العام للحديث.
3. توصيف شخصية الفرد من خلال كلامه، أو من خلال الدور الذي يلعبه في الحديث.
4. الاستمتاع بالموسيقى والشعر والدراما.
5. فهم استخدام أوضاع الجسم والإشارات والإيماءات والتغير في طبقة الصوت ونغمته.
6. تصور تخيلات مرئية لما يقال بالألفاظ.

والغرض الرئيسي لهذا النوع من الاستماع هو الاستمتاع، أما تحصيل المعلومات أو نقد وتقويم ما يستمع فأمر عارض وثانوي بالنسبة للغرض الرئيسي، وهذا النوع من الاستماع يحتاج إلى جلسة مريحة وهي بدورها تحتاج لأمور كثيرة على المعلم أن يحققها في الفصل.

تدريس الاستماع التذوقي:

يحتاج تدريس هذا النوع من الاستماع إلى بعض الإجراءات التي نقترحها للمعلم وهي:

1. تحديد الغرض من خبرة الاستماع تحديداً واضحاً، أي ينبغي أن يعرف التلميذ الغرض من الاستماع ويقدره ويستحسنه. فقد يقوم المعلم بمقدمة فيقول للتلاميذ تحدثنا عن نهر النيل وفوائده وجمال مجراه بين المزارع، وشاهدنا صورا له، تعالوا معي نستمع الآن إلى نشيد يصف نهر النيل لنستمتع أكثر، أو تعالوا نستمع إلى مقطوعة موسيقية يمكن أن نستمع إليها ونحن في نزهة ليلية.
2. الانتباه إلى المفردات غير المألوفة: فالكلمات غير المألوفة في المادة المسموعة لابد أن تناقش أولا لتدخل حصيلة الأطفال اللغوية قبل أن يسمعوها، ويتم ذلك في حالات الشعر والقصص والحكايات والتمثيليات... إلخ.

3. ربط المادة المسموعة في خبرة الأطفال ويعرفونها، كأن تقدم مادة مسموعة مرتبطة مثلا بمباريات كرة القدم بين الفصول، أو مسابقات الأنشطة التي يحبها التلاميذ، أو إحداث في المدرسة تشغل بالهم ... إلخ.
4. استخدام بعض التوجيهات كوسائل مساعدة لتحقيق غرض الاستماع كأن نوجه انتباه الأطفال لبعض الملامح الخاصة للمادة المسموعة بإعطائهم فكرة عنها قبل الاستماع.
5. إعادة الاستماع للأشياء التي أثارت إعجابهم الشديد مثل قطعة شعر جميلة. أو مقطوعة موسيقية رائعة، أو حكاية مشوقة جدا، ويمكن أن نسأل التلاميذ فيما اكتشفوه من عناصر جديدة في الاستماع الثاني لم يعرفوها في الاستماع الأول.

ب. الاستماع الناقد

يذكر عادة في مهارات استقبال الحديث:

1. إدراك الكلمة.
2. فهم الأفكار.
3. استخدام الأفكار في فهم الحديث.

وأي نشاط استماعي يستدعي الاستماع إلى حديث يتطلب مهارة في إدراك معاني الكلمات ثم إلى حد ما فهم الأفكار. وحتى في الاستماع التذوقي ينبغي أن تسمع الكلمات ولكن يكفي فهم بعضها لتوصيل بعض المعنى. وهناك بعض العوامل ترتبط بالفهم وضرورية مثل تنظيم المحتوى المسموع في إطار يؤدي إلى الاستمتاع والتذوق.

تدريس الاستماع الناقد:

على المعلم أن يأخذ في اعتباره عند تدريس هذا النوع من الاستماع الواجبات التي ذكرناها في تدريس الاستماع والإجراءات التي تحدثنا عنها في تدريس الاستماع التذوقي. ومن المفيد أن يأخذ المعلم في اعتباره ما ذكرنا من معايير المستمع الجيد، كما يمكنه أن يستخدم أنشطة إضافية مثل تلخيص التلاميذ للمسموع كتابة، والعودة إلى المصادر، للتأكد من المعلومات التي سمعوها، وذلك لمساعدتهم على تنظيم أفكارهم وتذكر ما سمعوه.

وفي أنماط الاستماع الناقد للتذوق تصبح المهارة مطلوبة في ربط ما سمع وفهم بما سبق من خبرات التعلم، مثل استخدام هذا الفهم في الاستنتاج والوصول إلى أفكار جديدة، وهذه المهارة شبيهة بمهارات القراءة التحليلية الناقدة. مثال ذلك الدرس الذي قام به أحد المدرسين لتنمية مهارة الاستنتاج عن طريق الاستماع.

نموذج الدرس:

المعلم لتلاميذه: إذا تعلمنا في الجغرافيا أن الهند التي تمثل مساحتها أقل من نصف الولايات المتحدة الأمريكية عدد سكانها يفوق ضعف سكان الولايات المتحدة الأمريكية فإننا نستطيع أن نستخدم هذه الحقيقة ونفكر فيها، فإذا كانت هذه الحقيقة صحيحة فإننا نستطيع أن نستنتج متأكدين أن عددا كبيرا من سكان الهند يعيشون تحت مستوى الفقر، وأن الرقعة الزراعية ضيقة وهذه الاستنتاجات لم تطرح في الحقيقة الأولى إنها أفكار يمكن الحكم عليها بأنها حقائق، لأن الشروط التي جعلتها كذلك توافرت في الحقيقة الأولى، ودعمتها معلوماتنا وخبراتنا السابقة عن الهند، والآن سأقرأ لكم فقرة، وعندما انتهي سوف أقدم لكم استنتاجين وسوف أسألكم عن أي الاستنتاجين أفضل، على أساس من المعلومات التي ستسمعونها في الفقرة.

هذا الدرس يستكمله المعلم بقراءة فقرة قصيرة يمكن من خلالها الخروج باستنتاجين يفاضل بينهما التلاميذ ومثل هذا الدرس يمكن أن ينسج على منواله الكثير.

إن المهارات الضرورية للاستماع الناقد تعلم بنفس الطريقة التي تعلم بها المهارات الضرورية للاستماع الاستمتاعي فالأطفال ينبغي أن يفهموا الغرض الذي من أجله يستمعون. وينبغي أن يكونوا قادرين على ربط ما يسمعون بأنشطتهم وما تعلموه سابقا، وذلك من خلال تذكر الخبرات والمفاهيم والمفردات.

المجاملة والأدب في الاستماع:

إن المجاملة والأدب في الاستماع أمر هام ومطلوب إلا أننا نهمله في تعليم أطفالنا آداب الاستماع. ويعتبر الانتباه مقوما أساسيا في مقومات أدب الاستماع، والمقصود بالانتباه هنا ليس فقط مجرد إبداء كل مظاهر العناية بالسمع، ولكنه اندماج مع المتحدث،

بحيث يلاحظ المستمع ويتابع كل جملة وكل حركة وكل تعبير وجهي ملمحي ويستجيب له، هذه الاستجابة التي يجب أن يحسها المتحدث في هيئة المستمع.

ولكي يحقق التلميذ الانتباه والاستجابة ينبغي أن نأخذ في اعتبارنا أن نعلمه ما يلي:

1. أن يسترخي ويجلس مستريحا.
2. أن ينظم استماعه للحديث، وأن يستمع للكلمات والجمل المفتاحية مثل: (هناك ثلاث نقاط رئيسية، أو أن أهم مشكلة هي.. إلخ).
3. أن يلخص الكلام ويناقشه.
4. أن يأخذ مذكرات بالمواد التي تتضمن معلومات ومعارف.
5. أن يسأل المتحدث عن معلومات أكثر حول نقطة ما لاستيضاحها.
6. أن تقارن بين ما سمعه وبين ما هو معروف فعلا عن موضوع الحديث.

أما المقوم الثاني لأدب الاستماع والجاملة هو الانتظار حتى ينتهي المتحدث من حديثه، في حالة الاختلاف معه في رأي أو وجهة نظر، ثم نناقشه بأدب، ونعترض عليه بذوق.

بعض العوامل المؤثرة على تنمية الاستماع:

هناك عوامل مؤثرة عديدة تؤثر في الاستماع، فالسمع هام للاستماع بقدر أهمية الرؤية للقراءة، فإذا كان سمع الطفل ضعيفا وجب علاجه أو تزويده بما يعوض هذا الضعف، وإذا تعذر ذلك وجب إجلاس الطفل في أفضل مكان يتيح له القدرة على الاستماع، وثمة عوامل مادية في حجرة الدراسة تعوق الاستماع كالضوضاء التي تنبعث من الشارع، وحركة التلاميذ داخل الفصل وعلى المعلم أن يبذل قصارى جهده لتوفير الجو الذي ييسر الاستماع الجيد في حجرة الدراسة.

وفيما يلي عدة مقترحات تساعد على تنمية الاستماع لدى التلاميذ:

1. يساعد على حسن الاستماع وضع التلاميذ في الأماكن المناسبة وضبط النظام والتقليل من الضوضاء.

2. لجعل التلاميذ أكثر استعدادا وتهيؤا للاستماع علينا أن نقوم بربط المادة المقروءة أو الملقاة على مسامعهم بخبرات التلاميذ السابقة وتوضح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة.

3. مساعدة التلاميذ على إدراك الهدف من الاستماع والرغبة فيه، سواء أكان الهدف من الاستماع هو التوصل إلى إجابات عن أسئلة معينة، أم تحديد الأخطاء الواردة فيما يلقى من افكار.

4. جعل المادة المسموعة ملائمة لمستوى نضج التلاميذ ومدى انتباههم وخبراتهم السابقة.

5. تزويد التلاميذ بالتوجيه الذي يساعدهم على إعادة إلقاء ما سمعوا وتلخيصه وشرحه.

6. مساعدة التلاميذ على تقويم الموضوعات التي يسمعونها.

7. توجيه التلاميذ لحو أهمية الإصغاء المهذب والتفاعل مع أعضاء الجماعة.

8. تحديد بعض البرامج الإذاعية الخاصة، بحيث تتناسب مع المنهج التعليمي للتلاميذ واستخدامها كدروس بين الحين والأخر، وعلى نحو منظم خلال العام الدراسي، ثم تخطيط أنواع من النشاط تليها وتترتب عليها.

9. تشجيع التلاميذ والآباء على تقويم مثل هذه البرامج الإذاعية ومناقشتها بعد الاستماع إليها.

10. توجيه التلاميذ لحو تنمية قدراتهم على تقويم نموهم في مهارة الاستماع، ويتم ذلك لو استطاع التلميذ أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية:

أ. هل أصبحت مستعدا للاستماع؟

ب. هل أعطى المتكلم اهتمامي وانتباهي؟

جـ. هل أفكر في المتكلم؟

د. هل أستطيع انتقاء الفكرة الرئيسية؟

هـ. هل أستطيع استعادة الأفكار بنظام؟

و. هل أستطيع اتباع الإرشادات؟

8. يقرأ المعلم فقرة قصيرة تحتوي على جملة أو جملتين غير منسجمتين مع السياق، أو فقرة غير منظمة تنظيما منطقيا، ثم يسأل التلاميذ عن رأيهم في المادة التي قرئت.

9. يمكن أن يقوم المعلم بتكليف بعض التلاميذ بعرض موضوع درس اليوم السابق لزملائهم الذين تغيبوا عن الدرس.

10. يمكن استخدام الأفلام والإذاعة والسجلات، في تنمية الاستماع، فمثلا يمكن عرض فيلم، ويدرب التلاميذ على تلخيص المعلومات التي قدمها، أو أن يستمع إلى إذاعتين مختلفتين أو إلى تسجيلين لمحتوى واحد، أحدهما يعطي تحليلا، ثم يقوم التلاميذ بتحليل محتوى كلا التسجيلين ودراسة المفردات المستخدمة ومقارنة درجة وضوح العرض والأفكار، وهذا النشاط يعلم أيضا الاستماع الناقد، ويمكن الاستماع إلى المسجل مع إيقاف التسجيل قبل أن يستكمل الحديث ثم يسأل المعلم التلاميذ ليستنتجوا ما سيصل إليه المتحدث.

11. يمكن إقامة مجموعة من المباريات والأنشطة في الفصل تقوم على الاستماع من أمثلة ذلك إقامة مباراة بين تلميذين يعطى كل منهما توجيها لينفذها فورا، يعطى الأول فينفذ، ثم الثاني ويعود للأول ثم الثاني وهكذا، على التوالي إلى أن يفشل أحدهما فمثلا: قل للأول خذ الكراسة من الدرج وضعها على الكرسي، ثم قل للثاني خذ الكراسة من الكرسي واعرضها على جارك ثم أعدها للدرج، ثم تأخذ المباراة في الاتجاه نحو الصعوبة إلى أن يفشل أحد التلميذين في اتباع التوجيهات.

ومن أمثلة ذلك أيضاً لعبة (الطفل الضائع)، وهي لعبة من تلميذين أحدهما يمثل رجل البوليس والآخر يقوم بوصف الطفل الذي فقده، بحيث تنطبق الأوصاف على أحد تلاميذ الفصل، فإذا استطاع أحد التلاميذ أن يخمن من هو الطفل المفقود قبل أن يعرف رجل البوليس، أخذ دوره في اللعبة وهكذا، ومثل هذه اللعبة تساعد على نمو مهارة الوصف الشفهي والاستماع.

ومن ذلك أيضاً أن يعكف بعض التلاميذ على إعداد أحاديث قصيرة، تدور حول موضوع مفضل، ويستمع بعض التلاميذ إلى أحاديث زملائهم، ثم يطلب المعلم من كل تلميذ اختيار أحسن الأحاديث ويبين أسباب اختياره.

ومن ذلك أيضاً إقامة مباريات في الاستماع بين التلاميذ تدور حول تبادل الحديث حول بعض الأشياء التي تحدث في المنزل أو أثناء اللعب لمعرفة أيها أكثر تسلية وإثارة أو تدور حلو أهم الأحداث في رحلة من رحلات المدرسة أو تدور حول بعض الأشياء أو الأعمال الجيدة التي قام بها أحد الناس أو حول أجمل الفكاهات والنوادر والنكات، أو حول معلومات ظريفة عن الطير أو الحيوان أو الصخور أو الكواكب أو الأشياء الأخرى في البلاد الأجنبية.

12. وتعتبر حكاية القصص، والمحادثة والتمثيل والأغاني وسماع الشعر والأناشيد والموسيقى من الأنشطة الهامة في تنمية القدرة على الاستماع.

13. ومما ينبغي أن يلفت إليه نظر المعلم تصميمه على أن يستجيب التلاميذ للنطق الأول للتوجيهات، فإذا سأل التلميذ المدرس أن يعيد التوجيهات مرة أخرى أو يكررها فعليه الا يفعل، بل عليه أن يسأل التلميذ أن يعيد هذه التوجيهات، ذلك أن إعادة المعلم لتوجيهاته تنمي لدى بعض التلاميذ عادة عدم الإنصات في أول مرة.

كل هذه الأنشطة والمواقف والتدريبات تعلم التلاميذ الاستماع وتنمي كثيرا من مهاراته التي سبق أن ذكرناها، لكن ينبغي على المعلم أن يتعرف أيضا العوامل التي تعوق الاستماع الجيد وتحول دون تنمية مهاراته.

خطوات درس الاستماع:

ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور هذه الخطوات:

أ. تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع، وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع الذي يريد تنميتها عندهم مثل التقاط الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية، ومتابعة سلسلة من الأحداث... إلخ.

ب. تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كانا لمطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث ! وهكذا.

جـ. أن يوفر للتلاميذ من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة، فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها، وإذا كان النص حوارا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على السبورة أمامهم، حتى يمكنهم الرجوع إليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك وإذا كان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الإلمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا، المهم أن يذلل المعلم أمام التلاميذ مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم من ذلك من تناوله.

د. مناقشة التلاميذ في المادة التي قرئت عليهم أو التعليمات التي أصدرها، ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

هـ. تكليف بعض التلاميذ بتلخيص ما قيل وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

و. تقويم أداء التلاميذ عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقديم التلاميذ بخصوصه.

سادساً: خبرات في تدريس الاستماع:

فيما يلي مجموعة من الاقتراحات التي تساعد في تنمية مهارة الاستماع عند التلاميذ، ولا شك أن الطريقة التي يتم بها تنفيذ هذه المقترحات على الأهداف السلوكية المحددة والظروف التي يمر بها الدرس ومستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة وتوافر الإمكانات وغير ذلك من أمور.

أ. الهدف: أن يدرك التلميذ العناصر الرئيسية في الاتصال الشفوي الفعال.

- النشاط: يمكن أن يتحقق ذلك الهدف من خلال الخطوات التالية:

1. جعل التلاميذ يستمعون إلى تسجيل معين لحوار بين عدة أشخاص.
2. يكتب المعلم أسماء أشخاص الحوار على السبورة.
3. يطلب من التلاميذ ذكر أكبر قدر من الحقائق التي استمعوا إليها.
4. يطلب منهم محاولة ذكر هذه الحقائق بالترتيب الذي وردت فيه.

5. يسألهم عن المشاعر التي تثيرها هذه الأحاديث في نفوسهم، ليتعرف إلى أي حد انفعلوا وعاشوا معها.
6. يوضح لهم العلاقة بين انفعال المتحدث وطريقة تعبير (مثال ارتفاع الصوت وانخفاضه).
7. يعيد الدرس على أسماع التلاميذ الحوار مسجلا لكي يتحققوا مما قالوه ويتعرفوا إلى مدى فهمهم له.
8. بعد إعادة التسجيل يطلب المدرس منهم تركيز انتباههم على اختيار المفردات في الحديث أو تمثيل الأحداث والتعبير عنها.
9. يناقش المعلم معهم الوسائل التي استخدمها المتحدثون لإشراك المستمع معهم.
10. قد يقتضي الأمر إعادة إسماع التلاميذ التسجيل للنظر في أمر آخر مثل تأثير طول الجملة، أو التراكيب أو صور التأكيد في الكلام أو ذمه الحديث أو حالات التوقف في الكلام أو مواصلته.
11. المهم أنه في كل مرة يعيد المعلم إسماع التلاميذ التسجيل يجب أن يحدد لهم مسبقا هدف الإعادة والمهارة التي يريد تنميتها.

ب. الهدف: أن تنمو لدى التلاميذ القدرة على تخيل المواقف التي يدور حولها الحديث:

- النشاط: يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:
  1. جعل التلاميذ يستمعون إلى فصل قصير من تمثيلية حول موقف معين.
  2. يقوم المعلم بشرح ما يرى أنه من اللازم فهمه قبل المناقشة.
  3. يقسم المعلم الفصل إلى عدة أقسام بحسب عدد شخصيات التمثيلية.
  4. يطلب من كل قسم أن يركز الانتباه على ما تقوله الشخصية التي يستمع إليها.
  5. يناقش مع كل قسم ما تصوره من مواقف تمر بها الشخصيات.
  6. يناقش مع التلاميذ أسباب اختلاف كل قسم في تصوره لهذه الشخصيات.
  7. يوضح لهم أسباب عدم صحة تصور بعض التلاميذ لهذه الشخصيات.
  8. يعيد المعلم إسماع التلاميذ التسجيل ويطلب من كل تلميذ أن يصحح تصوره.

جـ. الهدف: أن يفهم التلميذ معنى عدد من المفردات وكيفية استخدامها في جمل.

- النشاط: يمكن أن يحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

1. أن يقدم المعلم لموضوع الدرس.
2. أن يكتب على السبورة الكلمات الصعبة في النص الذي سيستمعون إليه.
3. يستمع التلاميذ إلى النص مقروءا عليهم.
4. يطلب من التلاميذ ذكر معاني الكلمات الصعبة من السياق.
5. يطلب من التلاميذ وهم يستمعون إلى النص وأن يكتبوا أي كلمة صعبة.
6. يستخدم التلاميذ أي قاموس (مختار الصحاح) أو (المعجم الوسيط) تعرف المعاني الأخرى للكلمة.
7. يقرأ المعلم النص مرة ثانية أو يذيعه عليهم من مسجل.
8. يطلب من التلاميذ اختيار أقرب معاني الكلمات للسياق.
9. بعد أسبوع يناقش المعلم التلاميذ في معاني الكلمات التي درسوها.

د. الهدف: أن يلتقط التلميذ العناصر الرئيسية في الحديث:

- النشاط: يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

1. يقرأ المعلم على التلاميذ خبرا من الأخبار الصحيحة.
2. يطلب من التلاميذ أن يكتبوا عنوانا رئيسيا لهذا الخبر.
3. يقرأ عليهم بعد ذلك خبرا طويلا يشتمل على عدة عناصر.
4. يطلب منهم كتابة عناوين معبرة عن هذه العناصر.

هـ. الهدف: أن يتمكن التلميذ من متابعة الحديث وربط عناصره بعضها ببعض.

- النشاط: يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

1. يقرأ المعلم على التلاميذ نصا يتكون من فقرات يؤدي كل منها إلى الآخر.
2. يناقش التلاميذ في أفكار النص.

3. يطلب منهم اقتراح عناوين جانبية لكل فقرة.
4. يناقشهم في الصلة بين مقدمة النص وخاتمته.

و. الهدف: أن يتمكن التلاميذ من تذكر ما يقال:

- النشاط: يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية:

1. يدعو المعلم بعض العاملين في المدرسة (سكرتير المدرسة، رئيس الشؤون المالية والإدارية، شؤون الطلاب وكيل المدرسة... إلخ).
2. يحضر أحد هؤلاء العاملين حصة مع التلاميذ، يشرح لهم فيها أعماله ومسؤولياته وأنواع المستندات التي يتعامل معها.
3. يناقش التلاميذ هؤلاء العاملين.
4. بعد أسبوع يناقش المعلم التلاميذ فيما قاله هؤلاء العاملون.

إن ما سبق عرضه من مقترحات لتدريس الاستماع مجرد أمثلة توضح للمعلم كيف يسير في درس الاستماع، هذه المقترحات يمكن أن تتبع أيضاً مع شيء من التعديل في حصص الاستماع لتحقيق الأهداف التالية:

1. أن يدرك التلميذ أهمية نغمة الحديث في نقل المعنى.
2. أن يدرك التلميذ العلاقة بين السياقات المختلفة.
3. أن يتنبأ بما سوف ينتهي إليه الحديث.
4. أن يصدر أحكاما دقيقة على ما يسمعه.
5. أن يتابع حديثا في التليفزيون أو الراديو.
6. أن يدرك التلميذ أشكال التغيير التي سيحدثها المتكلم في حديثه.
7. أن يقارن بين رأيين متعارضين.

معوقات الاستماع:

إن الاستماع الدقيق أمر جوهري في الاتصال، فضعف القدرة على الاستماع تؤدي إلى تعويق الكلام عن القيام بوظيفته ومن ثم فشل عملية الاتصال، وقد يرجع

ضعف الاستماع إلى عوامل وغموض المصطلحات فإذا ما استثنينا ما يكمن في الكلام من عوامل وجدنا عوامل أخرى تكمن في المستمع إذ قد تكون قدرته على الاستماع محدودة وضيقة نتيجة لضيق خبرته في الاستماع إلى المفردات، أو بالتفسير الخاطئ أو الغامض لكلمات المتكلمين أو لقصور في ترجمة الكلمات المنطوقة وفهمها في سياقها المناسب.

ونستطيع هنا أن نحدد ستة معوقات للاستماع ينبغي أخذها بعين الاعتبار وهذه المعوقات هي:

1. التشتت.
2. الملل.
3. عدم التحمل.
4. التحايل.
5. البلادة.
6. التسرع.

1. التشتت:

قد يتوقع المستمع أن يكون المتحدثون مثيرين، ومع هذا فعليه أن يبذل جهده لمتابعة الخط الفكري للحديث، إذ يصعب على الإنسان أن ينشغل بعقله في مشاكله الشخصية ويتابع في ذات الوقت ما يقال، ومن هنا ينبغي على المستمع أن يصر على متابعة تفكير المتكلم في شغف مبتعدا ما أمكن ذلك عن المنعطفات التي تبعد به عن تتبع الفكرة، ولأنه ينبغي أن يربط بين ما يسمعه وبين خبرته الشخصية لذلك فعليه ألا يترك أفكاره تتحول بطريقة غير منتظمة، وذهنه يشرد بعيدا ليظل قريبا من الفكرة الآتية:

2. الملل:

قد يصيب الملل المستمع قبل أن ينتهي المتكلم، وهنا ينبغي أن يكون المستمع شغوفا، بل لابد أن يكون مستقبلا نشطا حتى إذا لم يجد ما يشجع شغفه استمر في الاستماع أيضاً، والاستماع الهادف يحتاج إلى مجهود يبذله المستمع بحيث لا يقوم ما يبذله

المتكلم من مجهود ليحتفظ بانتباه السامع، إن أي وقفة للسامع يسببها الملل تؤدي إلى فشل عملية الاستماع.

3. عدم التحمل:

ليس من المفروض أن يبعث الاستماع الجيد على الراحة ولا يكلف الفرد أي جهد، فالاستماع يتطلب الكثير من المستمع وإذا لم يكن المستمع مثابرا وصابرا فلن يحدث الاستماع ومن هنا كانت أهمية إعداد المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيدها على التحمل والإنصات والمتابعة والتفاعل.. إلخ.

4. التحايل:

عادة ما لا يتوقع المستمع الجيد الكمال اللغوي للمتكلم فهو يواجه أخطاء صغيرة في البناء وفي النطق، ولكنه لا ينصرف عن أفكار المتكلم بمثل هذه الأنماط من السلوك اللغوي أو بأية تفاصيل لغوية أخرى. أما المستمع الانفعالي في النقد فكثيرا ما يفقد لب ما يقال ولا يقدر الحديث الذي يسمعه بمجرد شعوره بخطأ المتكلم في نقطة صغيرة.

5. البلادة:

يحتاج الاستماع الجيد إلى كل النشاط العقلي للمستمع ولذلك ينبغي أني يحث نفسه دائما على فهم الحديث، واتباع المعاني، وتحليل تركيب الفكرة الرئيسية، وإدراك مكوناتها من الأفكار الجزئية، ولا يكتمل نشاط المستمع إلا إذا كان قادرا بعد الاستماع على إعطاء ملخص واف لما سمعه.

6. التسرع في البحث عما هو متوقع:

يميل كثير من الناس إلى أن يسمعوا ما يفكرون في أنهم سوف يسمعونه، وبدلا من الانتظار حتى يكمل المتحدث فكرته ينصرفون عن الاستماع بمجرد عدم تحقيق ميلهم، أو ينحرفون باستنتاجاتهم عن المعنى، ولقد سبق أن قلنا أن الكلام يستحق أن يفهم قبل أن يفسر، ولعل وقت المقارنة بين ما قيل بالفعل وبين ما كان يمكن أن يقال لا يأتي إلا بعد انتهاء الحديث.

الفصل التاسع

تدريس الكلام

مقدمة:

الكلام هو الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة، استماع وكلام وقراءة وكتابة. ويمثل هو والاستماع الجانب الشفهي في اللغة. ولهذا الجانب موقعه الكبير في الأداء اللغـوي إذ أن اللغة في أساسها نظام صوتي.

والحديث عن الكلام في هذا الفصل ينقسم إلى خمسة أقسام رئيسية هي:

أ. أسس الكلام.

ب. أساليب تدريس الكلام.

جـ. المحادثة.

د. التعبير الشفهي.

هـ. الخاتمة والتقويم الذاتي.

وفيما يلي حديث تفصيلي عن كل منها:

القسم الأول: أسس الكلام

أولاً: الأسس اللغوية للكلام

مقدمة:

يستند تعليم الكلام إلى مجموعة من الأسس اللغوية التي ينبغي على المعلم أن يقف عليها وفيما يلي أهمها:

1. تعريف اللغة:

اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال والتفاعل بين بعضهم البعض.

وفي ضوء هذا التعريف يتبين أن اللغة في أساسها نظام صوتي.. إن الأصوات تمثل أقدم أشكال الاتصال بين البشر.. وهي أول ما يكتسبه الطفل. ومنطلق التمييز بين أهل اللغة وغيرهم. مما دفع إلى إشارة مصطلح الناطقين باللغة.. وليس القارئين أو الكاتبين بها.

ويعرف ابن جني اللغة بقوله: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم والتمييز بينها وهو بذلك يسبق علماء اللغة المعاصرين الذين يركزون على الأصوات بوصفها محور اللغة. وأن الكتابة نظام تابع لها.. ومحاولة لنقلها من شكلها المنطوق إلى شكل مقروء.. ولعل هذا كله مما يبرز موقع الكلام بين فنون اللغة.

وفي ضوء التعريف السابق للغة يمكن توضيح الفرق بين اللغة والكلام واللسان العربي. فإذا كانت اللغة رموزاً صوتية وظاهرة اجتماعية وأداة للتفاهم والتواصل بين الأفراد فإن الكلام سلوك فردي ينجلي عن طريق كل ما يصدر عنا لفرد من أقوال ملفوظة أو مكتوبة. ويعرف بعض النحاة العرب الكلام بأنه كل ما يصدر عن الفرد من أقوال سواء أفادت أم لم تفد.

أما اللسان العربي فيقصد به بعض النحاة أيضا ذلك النموذج الاجتماعي الذي استقرت عليه اللغة أو هو السلوك اللغوي السوي بالنسبة للأغلبية العظمى من أبناء الأمة الواحدة.

2. الشفاهية والكتابية:

يشهد واقع الأداء اللغوي في مختلف المجتمعات، ومن بينها مجتمعنا، توزعا بين شكلين من أشكال الاتصال. شفاهي ومكتوب، هذا مع ما يحتفظ به الشفاهي من مكانة خاصة.

والشفاهي يقصد به الأداء اللغوي المنطوق الذي يصدر من الفرد بتلقائية استجابة لمثير معين في موقف معين في سياق معين.

ولا يقتصر الشفاهي على المنطوق المسموع بل يزيد عليه وسائط أخرى للتواصل الحركي من إيماءات، إشارات وملامح وأوضاع تتصل بالجسد بوصفها تعبيرات مصاحبة

تسند التعبيرات اللفظية لتؤكدها وتعززها أو تعارضها أو تضيف إليها. مما يساعد في جعل مضمون الرسالة الشفاهية أكثر وضوحا وحياة. وهذا البعد الأخير هو ما يطلق عليه بالأداء الحركي.

3. اللغة والفكر:

إن اللغة ليست شفاها تتحرك ولا أصواتا تلقى، وإنما هي روح تصنع الأفكار وتصنع لها كذلك أوعيتها وتلونها بها. إن الجانب الفكري في اللغة هو جانبها المثمر، فاللغة هي التي تشكل عقولنا. وهي التي تنشئ عندنا مفاهيمنا، وهي التي تصنع بالتالي سلوكنا، ثم هي التي تخلق وحدتنا. وإذا كنا نتجه إلى ذلك أو نريد أن نتجه إليه فكيف نهمل الأداة إليه ونخطئ الطريق نحوه (شكري فيصل، 10، ص25).

وليست اللغة معطى منفصلا عن المجتمع وإنما هي وثيقة الصلة بالظاهرة الاجتماعية. عنها تنشأ، وإلى حاجات التواصل بين أفرادها تستجيب، وإذا كانت العربية اليوم تشكو عوزا فينبغي أن ندرك أن هذا العوز حضاري ولا ينبغي أن تنسب أشكال القصور للغة في ذاتها قدر ما ننسب لمستخدميها.

4. مستويات الأداء اللغوي:

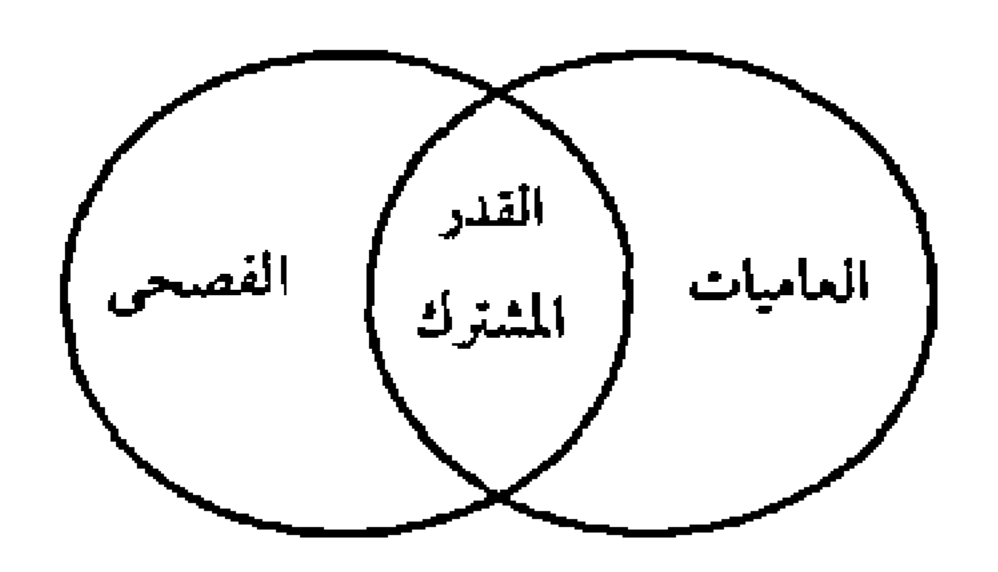
من الحقائق التي تعبر عنها الخصائص العامة للغة أن اللغة ظاهرة فردية اجتماعية. والفردية هنا تعني أن استخدام اللغة يرتبط بإنسان عادي معين ذي خصائص معينة.. والاجتماعية، في المقابل، تعني أن استخدام اللغة يجري في مجتمع معين ذي خصائص معينة أيضاً. والمجتمع هنا يعني مكانا وزمانا وسياقا معينين. ويتحدد المستوى الصوابي للغة في ضوء هذه العوامل الثلاثة، المكان والزمان والظروف المحيطة بالاستخدام اللغوي. إن ثمة تفاوتا يقر به الجميع بين استخدام اللغة اليوم واستخدامها في الأمس. وتتسع مسافة هذا التفاوت كلما بعد هذا الأمس. والأمر نفسه يصدق على المكان، كما يصدق على الظروف المحيطة وللغة مستويات، فما يقبل في مستوى معين قد يرفض في مستوى آخر.

5. الفصحى والعامية:

تشترك العربية مع لغات أخرى في أن العامية نشاط تزاحم الفصحى وبينهما في اللغة العربية مناطق ثلاث: الأولى خاصة بالعاميات العربية التي تشتمل على بعض الأنماط اللغوية البعيدة عن الفصحى مفردات وتراكيب ودلالات. والثانية خاصة بالفصحى، وتشتمل على الأنماط اللغوية التي لم تكد تنزل للاستخدام العامي بين الناس، مما يحدث بينهم نفورا إلى حد ما. والمنطقة الثالثة وهي التي تجمع بينهما وبينها، وفيها تلتقي مجموعة من المفردات والتراكيب والدلالات عند استخدام واحد أو متقارب.

شكل رقم (1)

العلاقة بين العاميات والفصحى



6. لغة الخطاب:

إن اللغة العربية، شأن لغات أخرى، ذات مستويات مختلفة في استخدامها، فعلى المستوى الرأسي هناك مستويان: أولهما لغة التراث وثانيهما لغة الحياة المعاصرة، وعلى المستوى الأفقي هناك مستويات منها ما يخص المثقفين ومنها ما يخص أوساط المثقفين، ومنها ما يخص العامة وأخيرا هناك العاميات العربية.

والسؤال الآن: ما نوع اللغة التي يجب أن تدرب التلاميذ على الكلام بها؟

إنها اللغة العربية الفصيحة المعاصرة.. إنها اللغة المبسطة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير وتلقي الأحاديث في أجهزة الإعلام ويتحدث بها المسئولون في لقاءاتهم العامة والخطباء في خطبهم وتدار بها الاجتماعات الرسمية.. وغير ذلك من مواقف اتصال تترفع عن استعمال العاميات.. ولعل هذا يستلزم أن

يكون المعلم نفسه قدوة في استعمال اللغة العربية الفصيحة المعاصرة وأن يصر على استعمال التلاميذ لها. وهذا أمر لا يحدث فجأة ولا يتخذ بقرار وإنما بالممارسة والالتزام والتدرج والاتفاق على معايير للأداء اللغوي يحرص المعلم على تطبيقها ويدرب التلاميذ عليها ثم الحزم في تطبيقها وعدم التسامح في استعمال العاميات.

ويصدر إصرارنا على ذلك عن اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية لا محل لتفصيل القول فيها.

ثانياً: الأسس النفسية للكلام

مقدمة:

الكلام كما سبق القول ظاهرة فردية اجتماعية. وهي ذات أبعاد نفسية سواء ما يتعلق منها بنمو الكلام عند الطفل أو طبيعة عملية الكلام والعمليات العقلية والأدائية الخاصة بها أو الخصائص النفسية للطفل.

1. الكلام عند الطفل:

يبدأ النمو المبكر للكلام عند الطفل، حينما يبدأ النطق بعد مولده مباشرة، وهذا النطق عبارة عن عملية رد فعل عكسي، واستجابة لا إرادية تحدث عن طريق مرور الهواء بين ثنايا أوتار النطق بشكل كاف لإخراج الصوت، وتعد صرخة الميلاد التي تخرج من أولى خطوات تنفسه، هي أول صوت يصدره الطفل.

ويستمر عن طريق التنفس في إصدار كلمات غير واضحة، ويتم ذلك دون أن يستخدم جهازه الصوتي في الكلام، ولكن مع نمو الوظائف الفسيولوجية يبدأ الكلام ينحصر في الجهاز الصوتي، ثم يأخذ الطفل في إدراك الأصوات التي يصدرها، ويبدأ التمتع بالمناغاة ويأخذ في إصدار مجموعة كبيرة من الأصوات، ثم تنمو لتأخذ أصوات بعض الحروف، دون أن تظهر قدرة الطفل على استخدامها بشكل صحيح في كلمات، حيث يستمر هكذا لمدة عامين أو أكثر عند الأطفال غير العاديين.

أما عند الأطفال العاديين فيبدأ الطفل في إنتاج أولى كلماته فيما بين الشهر 12 و18 ويأخذ في ترديدها كثيرا مثل (بابا – ماما- دادا .. إلخ) ثم يأخذ الطفل في النمو فيقدم وحدة فكرية كاملة، كأن يقول (بابا) وهو يقصد مثلا أن يقول (أعطني كوب ماء)

وحديث الطفل في هذه المرحلة يكون حديثا غير محدد أو مميز، لأن تصوره عن الأشياء غير واضح، ومع الخبرة والتجربة والنمو تتمايز تصورات الطفل، ومن ثم تتضح وتتحدد استخداماته للكلمات.

كما أن لغة الطفل الكلامية في هذه المرحلة تكون لغة غير منسقة بالصورة التي تقابل النصوص اللغوية المكتوبة، إذ أن الخبرة اللغوية المبدئية لطفل ليست خبرة عقلية، ولذا فاستخدامه لها في هذه المرحلة لا يتعدى فهم بيئته، والتفكير بصوت عال في خبراته، وهذا ما يؤكد ضرورة البدء في هذه المرحلة بالاهتمام ببرامج تهيئة الطفل وتنمية استعداداته للكلام كوسيلة اتصال.

بعد ذلك يبدأ الطفل في تعلم أسماء الأشياء، وإدراك المتشابهات، وتجميعها تحت كلمة واحدة، ولكن دون قدرة على التجريد والتعميم، ثم ينتقل الطفل إلى السيطرة على عناصر اللغة من المفردات والتراكيب ووضوح النطق، ومن ثم يبدأ في الكلام، ومع تدريبه وتعليمه تزداد سيطرته على عناصر اللغة، وتأخذ مهاراته اللغوية في النمو.

ولقد أثبتت كثير من الدراسات أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال الحديث، وأن الكلام أو الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة كما ثبت أن الطفل إذا تعلم دون خلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها وفائدتها، وإذا كانت القراءة تنمو من الحديث فإنه لا يجب أن نجبر الطفل في المرحلة الأولى على تعلم القراءة، إذا لم يكن لديه أنشطة كافية في الكلام.

إن عدم قدرة الأطفال على القراءة ترجع إلى الفقر في مفردات الكلام، ولذا يجب تنمية مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام والحديث، ومن ثم ينبغي أن تنمي قدرة الأطفال على التعبير الشفوي قبل أن نتوقع منهم تعلم القراءة وفهم أفكار الآخرين شفوية أو كتابية.

2. العمليات العقلية Mental Processes:

وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري، وهي من التعقيد بالحد الذي لا يمكننا من الكشف عنها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصور كيفية إنتاج اللغة في المواقف المختلفة كالتالي:

1. التخطيط للحديث: وهو الخطوة الأولى التي يتحدد فيها نوع الحديث المراد التحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقاله المناسب وعلى المتحدث أن يخطط لحديثه بما يناسب هذا الموقف.
2. التخطيط للجملة: وهو الخطوة الثانية، فبعد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الجملة التي تقوم بهذه المهمة وكذلك تحديد كيفية نقل هذه الرسالة، إما مباشرة بالمعاني الحرفية للجملة أو بشكل غير مناسب عن طريق الأساليب البلاغية، أو غير ذلك.
3. التخطيط للمكونات: وفيها يخطط المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، فيختار الكلمات والاصطلاحات اللغوية لوضعها في الترتيب الصحيح، والمتحدث هنا يخطط الشكل العام للجملة، وفي الوقت نفسه يختار الكلمة المحددة.
4. البرمجة الصوتية: بعد اختيار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعناصر الجملة في الحال، فهي تشمل تمثيلا للمقاطع الصوتية والنبرات والتنغيم.
5. النطق المفصل: وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج اتلنطقي، ويتم من خلال الميكانيزمات التي تضيف التابع والتوقيت للبرنامج النطقي وتخبر العضلات الخاصة بالنطق، متى تفعل ذلك، وتترجم هذه الخطوة إلى أصول أصوات مسموعة (التعبير الشفهي). (عبد الرحمن أيوب، 12 ص ص 25/ 27).

3. العمليات الأدائية Performance processes

وهي الخطوة التالية والتي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتي يعطي خلالها المخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالنطق إيذانا بعملها وتأدية وظيفتها الفسيولوجية المنوطة بها.

فالحديث إذن يتضمن قدرة الفرد على الأداء اللغوي الملائم للموقف الفعلي الذي يواجهه، مستخدما لذلك كافة القواعد المتعارف عليها والتي تضبط الكلام المنطوق. ويصاحب هذا الأداء اللغوي الإشارات الملمحية بأعضاء الجسم والتي تبرز المعنى المراد توصيله.

بينما يرى البعض أن الحديث عمليتان: إحداهما لغوية، والثانية صوتية، ففيما يتصل بالعملية الأولى، فهي تعني النمو اللغوي للطفل من حيث:

1. تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
2. إثراء ثروته اللفظية الشفهية.
3. تقويم روابط المعنى عنده.
4. تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
5. تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
6. تحسن هجائه ونطقه.
7. استخدامه لأشكال التعبير الشفهي من سرد وحكاية وحوار ومناقشة.

أما فيما يتعلق بالعملية الثانية، وهي العملية الصوتية، فهي تعني أن الكلمات تحمل معانيها في الحديث الشفهي بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق، وضبط وانفعال بالمعنى، وأن الصوت عنصر مهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيرا ما نحكم على الأشخاص من طبيعة الصوت في كلامهم. (محمود كامل الناقة، 20، ص21).

4. شخصية طفل المرحلة الابتدائية:

نتناول في هذا القسم الحديث عن شخصية طفل المرحلة الابتدائية في الحلقتين الأولى وهي التي تضم الصفوف الثلاثة الأولى أي من سن السادسة إلى الثامنة، والثانية وهي التي تضم الصفوف الثلاثة الأخيرة أي من سن التاسعة إلى الحادية عشرة. مع الإشارة إلى أهم التطبيقات التربوية في مجال الكلام.

أ. شخصية تلميذ الحلقة الأولى (6/ 8 سنوات):

الخصائص النفسية: يقصد بذلك الحديث عن الخصائص العامة لطفل الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية:

ومن الممكن تلخيص أهم هذه الخصائص فيما يلي:

1. يستمتع الأطفال بأوجه النشاط العضلي: الجري، القفز، التسلق على الأشياء، الأداء اليدوي لها، كما أنهم يميلون بشكل عام إلى الحركة في مختلف أوضاعهم جالسين أو واقفين ولكنهم يحسون بالتعب سريعا.
2. يتحولون من النزعة المتمركزة حول الذات إلى الرغبة في العمل، في مجموعات صغيرة، بصرف النظر عن الفروق بين الجنسين.
3. يميلون إلى لعب الدور (تلعب البنت دور الأم، المعلمة، والطبيبة... إلخ) كما تزداد نزعتهم إلى تقليد الكبار بما في ذلك تقليد أدائهم اللغوي.
4. يميلون إلى تسمية الأشياء، وتعرف الكلمات والرغبة في تعلم كلمات جديدة سواء كان ذلك في لغتهم أو في لغة أخرى.
5. يميل الأطفال في سن السادسة – بشكل خاص (أولى ابتدائي) إلى لعب الدور، وتنمو عملية تعلمهم اللغة من خلال الأداء التمثيلي، ولا يحبون كثرة تصحيح الأخطاء لهم من قبل الكبار.
6. ينزع الأطفال في سن السابعة -بشكل عام- إلى النقد والتشكك والسؤال باستمرار عن معنى ما يلقى عليهم من مفردات، أو يقدم لهم من معلومات.
7. يتميز هؤلاء الأطفال بالقدرة على النطق الواضح والمعبر، وتزداد قدرة أطفال السنة السابعة والثامنة على بناء الجملة، وحكاية القصص القصيرة البسيطة المرتبطة بخبراتهم في لغة بسيطة واضحة، متكاملة الجمل.
8. ما زال إدراك الأطفال في هذه المرحلة لمفاهيم الزمن والمكان والمسافة محدودا، وتكاد تكون أهدافهم مباشرة.
9. يستخدمون خبراتهم البديلة، والفجة أحيانا، في حل بعض مشكلاتهم وفي إدراك العلاقات السببية.
10. تتبلور القيم الأخلاقية والمبادئ الاجتماعية عند طفل الثامنة (الصف الثالث) في التعامل.
11. يميل الطفل في هذه السن إلى الإيجاز، وتعزز قدرته على ذلك ثقته في ذاته.
12. تتسع قدرته اللغوية ويتشوق إلى القراءة واستعمال الكتاب.

تطبيقات تربوية

تستلزم هذه الخصائص من منهج اللغة العربية خاصة في مجال الكلام ما يلي:

1. التركيز على الحوار والقصص القصيرة، وتحفيظ الأناشيد ذات الإيقاع الموسيقي السهل، الذي يمكن للأطفال إنشاده.
2. تركيز النشاط اللغوي حول لعب الدور والأداء التمثيلي، وأن يدور حول اهتمامات الطفل وقدراته في هذه المرحلة.
3. تركيز الدروس الأولى في كتابي الصفين الأول والثاني على مجالات الخبرة المباشرة عند الطفل، أي تدورا لدروس حول البيئة المحيطة بالطفل، تمشيا مع نزعة التركيز حول الذات عنده، فتدور الدروس حوله شخصيا، وحول أسرته، وحول مدرسته، وحول أصحابه... إلخ.
4. تركيز النشاط اللغوي ايضاً حول المحسوسات من الأشياء، ومن الممكن – إن لزم الأمر – تقديم المفاهيم المجردة البسيطة، على أن يتم شرحها عن طريق الصور والنماذج الثقافية الحقيقية أو السرد الروائي.
5. تقديم المفاهيم اللغوية من خلال مواقف سياقية ذات معنى، لا أن تقدم منعزلة مجردة.
6. تأجيل مهارتي القراءة والكتابة في الشهور الأولى من الصف الأول، والبدء بالمهارات الصوتية، وإعطاءها فترة زمنية كافية.
7. توفير فرص التحدث بكثرة للأطفال في هذه الحلقة، إذ يشعرون بالحاجة إلى التعبير عن أنفسهم والكلام لمجرد الكلام، والإحساس بأن هناك من ينصت إليهم، وإذا حدث ذلك.. فسوف يتدربون على الكلام بثقة، وعلى الاستماع بالتالي بانتباه للآخرين.
8. توسيع الاستخدامات اللغوية عند الطفل، وتدريبه على استعمال بدائل لغوية أخرى، تضاف إلى رصيده.
9. إتاحة الفرص للأطفال باستمرار لكي يقوموا بأنفسهم بسرد القصص، وحكاية خبراتهم الشخصية، وإن كانت محدودة بالطبع.

10. توظيف المفردات الشائعة في بيئاتهم والتدرج في عرض الجديد من الألفاظ، مما هو بعيد إلى حد ما عن خبراتهم المباشرة.

11. تكليف معلم واحد لتدريس المواد الثقافية للأطفال في هذه الحلقة، فإن معلم الفصل في هذه الصفوف الثلاثة الأولى اقدر على توفير بيئة نفسية مستقرة، يتوقع أن تحقق معظم الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، ويتطلب هذا قدرا كبيرا من التكامل بين منهج اللغة العربية ومناهج المواد الدراسية الأخرى، بل وتحمل منهج اللغة العربية المسئولية الكبرى في مساعدة الطفل في هذه الحلقة على التعليم.

ب. شخصية تلميذ الحلقة الثانية (9/ 11 سنوات):

الخصائص النفسية: يقصد بذلك الحديث عن الخصائص العامة لطفل الصفوف الثلاثة التالية في المرحلة الابتدائية، أي في الصف الرابع إلى الصف السادس. ومن الممكن تلخيص أهم هذه الخصائص فيما يلي:

1. تنمو المهارات الحركية في هذه المرحلة، ويتميز أداؤه بالتناسق بين حركة العين.
2. تزداد اهتمامات الأطفال في هذه المرحلة حول نشاط الشعوب الأخرى.
3. يبدأ إحساس الطفل في هذه المرحلة بالفروق الطبقية، ويتبنى عادة نظرة والديه.
4. يزداد حب الاستطلاع عند الأطفال والرغبة في التعلم، ويحبون جمع البيانات والحصول على معلومات حول مجالات مختلفة، ومن مصادر متنوعة.
5. تبدأ مهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة، وكذلك تبدأ المهارات الدراسية في النمو عندهم.
6. يزداد مدى الانتباه عندهم، كما يرتفع مستوى طموحهم بمثل ما تتحدى اهتماماتهم حدود البيئة المباشرة إلى المجتمع الأوسع.
7. تتسع قدراتهم على فهم العلاقة السببية، ويتسع إدراكهم لمفاهيم الزمن والمكان والمسافة.
8. تنمو عندهم القدرة على التفكير في بدائل لحل مشكلاتهم، وينطلق الأطفال من خبراتهم الشخصية المباشرة في التعميم وإطلاق الأحكام، حيث أن قدرتهم على التجريد ما زالت ضئيلة، وكذلك قدرتهم على التفكير النقدي.

9. يميلون إلى الإسهام في عرض الأفكار الخاصة بموضوع معين، والرغبة في استمرار الحديث.

10. تضيق المسافة بين المفردات المسموعة والمقروءة، فما يسمعونه يستطيعون قراءته وكتابته، وإن كانت قدرتهم على تمثل اللغة واستيعابها سماعا أكثر من تمثلهم لها واستيعابهم إياها قراءة.

11. ينمو لدى الأطفال في نهاية هذه المرحلة الإحساس بالبطولة وتمجيدها، لذا فهم يميلون إلى القصص الواقعية والترجمات الذاتية.

12. تزداد قدرة الأطفال في الصف الرابع على التركيز في أمور معينة، والاحتفاظ بها حية في ذاكرتهم لفترة طويلة.

13. تستقر رغبة الأطفال في الصف السادس على السؤال عن هدف كل خبرة تمر بهم، أو معلومة تقدم إليهم، أو قصة تحكى لهم، وكذلك السؤال عما يراد منهم عمله بعد كل مهمة يكلفون بها.

14. يميل الأطفال في هذه الحلقة إلى تجزئة الخبرات، ثم إعادة تكوينها. كما يميلون إلى اللعب باللغة والتغيير في أنماط التراكيب بأنفسهم، حتى يشعروا بالقدرة على التمكن من اللغة والسيطرة على عناصرها. كما يميلون إلى معرفة المترادفات والمتضادات، ويتحول تعلم اللغة عندهم من عملية آلية تلقائية إلى عملية عقلية يشتغل معها فكرهم.

تطبيقات تربوية

تستلزم هذه الخصائص من منهج اللغة العربية ما يلي:

1. تنوع النشاط اللغوي سواء في الفصل أو في الكتب المقررة، فلا يقتصر على الأداء الفردي، وإنما يمتد إلى النشاط اللغوي الجماعي، إذ يميل التلاميذ في هذه المرحلة إلى ذلك وفي ضوء ذلك يمكن تحقيق التوازن بين الحوار والنص السردي.

2. الارتفاع بمستوى التدريبات اللغوية في هذه الصفوف (الرابع والخامس والسادس) فتزداد تجريدا وعمقا، كما يمكن البدء في التدريب على نظام اللغة (قواعد صوتية، ونحوية، وصرفية إلى حد ما).

3. توضيح أهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ، وإشعارهم بقيمة ما يتعلمونـه، وإبـراز دوره في إشباع حاجاتهم في الاتصـال بالعربيـة، وذلـك تمشـيا مـع رغبتـهم في هـذه المرحلة في السؤال عن أهداف ما يقدم إليهم من خبرات.
4. توظيف ميل التلاميذ في هذه المرحلة إلى تجزئة الخبرات، ثم إعادة تكوينها في الإكثـار من عمليات تصريف الأفعال وتكليف التلاميذ بتحليل العناصر اللغويـة (مفـردات وجمل وفقرات) إلى أجزائها ثم إعادة تكوينها بعد ذلك.
5. مواصلة استخدام الألعاب اللغوية وتوظيف أوجه النشاط المختلفة، والتركيز كذلك على التدريبات الاتصالية التي تنمـي القـدرة علـى الإبـداع باللغـة والتخفيـف مـن التدريبات النمطية.
6. إتاحة الفرص الكثيرة للتلاميذ كي يشاركوا بعضهم بعضا في التعبير عن أفكارهم في مجموعات صغيرة، والتكلم أمـام زملائـهم حتـى تـزداد ثقتـهم بأنفسـهم، وكذلـك تشجيعهم على الكتابة الكثـيرة وإتاحـة الفـرص لهـم علـى إعـادة التفكـير وإعـادة الترتيب، وحسن اختيار المفردات، وتجويد التعبيرات فضلا عن تدريبهم على تقديم ما يكتبونه بأنفسهم.

ثالثاً: الأسس التربوية للكلام

يستند الكلام أيضاً إلى مجموعة من الأسـس التربوية التي نجمل أهمها في يلي:

1. الاتصال اللغوي:

الموقف التعليمي داخل الفصل موقف اتصالي تتمثل فيه أركان الاتصال ومعوقاته. والاتصال كما تعرفه الأدبيات، مصطلح يطلق حين يحدد مستعمل اللغـة موقفـا يتطلـب منه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعـرفي بـين الأفـراد، وهـذا الإجـراء أو هـذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد. أركان الاتصال الأربعة هـي مرسـل ورسـالة ووسـيلة اتصـال ومسـتقبل. وتكـاد تجمـع الدراسات على أن الاتصال الجيد ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من المعايير في كل ركن من أركان الاتصال التالي:

أ. من حيث المرسل: تتم عملية الاتصال لو توفر في المرسل عدة خصائص منها:

- وضوح الفكرة في ذهنه.
- عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه.
- تنوع طريقته في عرض الأفكار.
- قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة.
- وضوح صوته عند الحديث.
- إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر.
- ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة.

ب- من حيث الرسالة: تتم عملية الاتصال لو توفرت في الرسالة عدة خصائص، منها:

- الترتيب المنطقي للأفكار.
- دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار.
- بساطة التراكيب اللغوية.
- قلة الرموز والتجريدات.
- مناسبة حجمها، فلا هي بالطويلة المملة ولا بالقصيرة المخلة.
- صحة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار.
- وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها.

جـ- من حيث الوسيلة: تتم عملية الاتصال لو توفرت في الوسيلة عدة خصائص منها:

- دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث).
- عدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث.
- وضوح الطباعة (لو أن الطفل سيقرأ).
- دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية.
- جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.

د- من حيث المستقبل: تتم عملية الاتصال لو توفرت في المستقبل عدة خصائص، منها:

- سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الإذن والعين).
- قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.

- درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة.
- خبرته بموضوع الرسالة.
- ألفته بالمرسل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة.
- اتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره.
- مفهومه نحو نفسه concept–self ومفهومه نحو الآخرين.

2. مجالات الاتصال اللغوي:

يقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة. وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد ومواقف الحياة التي يمر بها. وخصائصه هو نفسه، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال، إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي. ومع التسليم بهذه الحقائق، إلا أن عددا من المجالات العامة للاتصال اللغوي تفرضها طبيعة المجتمع المعاصر ويشترك في الحاجة إليها معظم أفراده. وفيما يلي علي لها، ثم عرض للمجالات الخاصة بالكلام.

أ. المجالات العامة:

وقد لخصت بعض الكتابات مجالات الاتصال اللغوي في عصرنا الراهن فيما يلي:

- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.
- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.
- إخفاء الفرد نواياه.
- تخفيف الفرد من متاعبه.
- طلب المعلومات وإعطاؤها.
- تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.
- المحادثة عبر التليفون.
- حل المشكلات.
- مناقشة الأفكار.
- اللعب باللغة.

- الأدوار الاجتماعية.
- الترويح عن الآخرين.
- تحقيق الفرد لإنجازاته.
- المشاركة في التسلية إزجاء الفراغ.

والحديث عن مجالات الاتصالات اللغوية يعني بشكل أو بآخر الحديث عن وظائف اللغة. وفيما يخص اللغة العربية، فقد توصل مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض إلى تحديد عدد من وظائف اللغة القومية، وكذلك مراعاة طبيعة لغتنا العربية وما يرتبط بها من تراث له أصالته وأهميته. وتم التوصل إلى الوظائف التالية:

أ. اللغة أداة للتفكير.

ب. اللغة أداة لتحقيق وحدة الفكر والمشاعر وتوثيق الروابط.

جـ. اللغة أداة الاتصال الاجتماعي.

د. اللغة أداة لتثقيف واكتساب المعلومات والخبرات والتعليم والتعلم.

هـ. اللغة أداة تحقيق النمو الوجداني.

و. اللغة أداة التعبير عن الفرد والمجتمع وتكاملهما.

ز. اللغة العربية أداة الحفاظ على لغة القرآن الكريم والحديث الشريف.

ح. اللغة العربية أداة الحضارة العربية الإسلامية ووسيلة تنميتها.

ط. اللغة أداة لاستيعاب متغيرات العصر ومتطلبات الحياة.

ب. المجالات الخاصة:

من أهم مجالات الاتصال من حيث فن الكلام، ما يلي:

1. التعريف بالنفس (اسمه، ميلاده، بلده، دينه، عنوانه، ... إلخ).
2. تلاوة آيات من القرآن الكريم.
3. طلب بعض الأشياء التي تشبع حاجاته، مثل: الطعام... إلخ.
4. إلقاء أسئلة وتلقي الإجابة عنها.
5. تقديم الأصدقاء بعضهم لبعض.

6. وصف ما يقع عليه حسه في البيئة المحيطة من كائنات وأحداث.
7. التحدث عما يقوم به من نشاط أو ما يؤديه من أعمال.
8. إلقاء الأخبار وتوضيح ما يتصل به.
9. إجراء مناقشة مع زملائه حول الأحداث اليومية العارضة.
10. وصف الألعاب.
11. إعادة سرد القصص التي استمع إليها.
12. حكاية قصص صغيرة من تاليفه.
13. تكميل القصص الناقصة وإطالة بعضها.
14. التعبير عن قصص مصورة.
15. تأدية الشعائر الدينية والعبادات والتحدث عنها.
16. التعبير عن الصور التي يجمعها، أو التي تعرض عليه.
17. ترديد الأناشيد والأغاني والاستمتاع بإيقاعها.
18. التحدث عن الجو والتعبير عما يحس به من برودة أو حرارة.
19. التعبير عن مشاعره في مناسبات اجتماعية معينة فرحا أو حزنا.
20. إجراء حوار تليفزيوني.
21. التعبير عن هواياته وأساليب الاستمتاع بها.
22. التعليق على بعض الأحداث والمواقف التي تجري في محيطه.
23. أداء الأدوار في التمثيليات المدرسية.
24. عرض ملخص يقرأه على زملائه ومشاركتهم الاستمتاع به.
25. التعبير عن آلامه ومواطن الشكوى عنه.
26. التحدث عن نفسه دفاعا عنها.
27. إلقاء خطبة قصيرة في مناسبة معينة، مثل:الأعياد الدينية، والوطنية، والشخصية.
28. التحدث عن بعض الشخصيات التي أعجبته، مبررا إعجابه بها.

3. قدرات الكلام:

تتكون مهارة النطق والحديث من شقين: أحدهما إلى وهو إصدار مجموعة من الأصوات من نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما. وثانيهما اجتماعي يتطلب وجود الفرد في موقف اجتماعي يتبادل فيه مع غيره الكلام. والحديث وجب أن تعود إلى فصل سابق.

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها:

1. قدرته على فهم عناصر النظام الصوتي للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات، النبرة، التنغيم.
2. قدرته على استعمال إشارات اللغة الجانبية مثل تعبيرات الوجه والإشارات.
3. قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التي يستخدمها.
4. قدرته على فهم السياق الثقافي الذي يضفي على الكلمة معنى يختلف عن معناها في سياق آخر.
5. قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي.
6. قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة.
7. ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به.
8. معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه.

والاتصال الكامل -كما سبق القول- أمر متعذر إن لم يكن مستحيلا حدوثه.. إذ يقتضي اتحاد المعنى في ذهن المتكلم والسامع.. وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة، وقد تكون أداة الاتصال هي السبب، وقد تكون هناك أسباب أخرى لعدم الاتصال الكامل بين البشر. وفي ضوء هذا تتحدد القدرات التي نستهدف تعليمها للأطفال ومن أهم القدرات ما يلي:

1. القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه يمتع المستمع ويستميله.
2. القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة.
3. القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.
4. القدرة على الكلام بصدق واحترام المستمعين واستخدام تعبيرات مثل (من فضلك – مع احترامي لكلامك).

5. القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.
6. القدرة على استخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.
7. القدرة على استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.
8. القدرة على التعبير في جملة لغوية سليمة.
9. القدرة على حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.
10. القدرة على مجاملة الغير أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل: (أحسنت – لا فض فوك).
11. القدرة على التميز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي الكلام فيها، والتي لا ينبغي فيها الكلام.
12. القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول.

القسم الثاني : أساليب تدريس الكلام

أولاً : دور المعلم في تدريس الكلام

إن المعلم الجيد يستطيع أن يقوم بتدريس الاتصال الشفهي، ويفهم لدى تعقيد هذا الفن اللغوي، ولكن ينبغي أن يكون لديه احترام عميق وتقدير لما للكلمة من قوة وتأثير في حياة الفرد والمجتمع، وأن يعرف أن حق حرية الكلمة يتضمن ضرورة تمكن الفرد من استخدام اللغة بشكل متكامل، والبعد عن الحديث المتهور الاجوف، وأن يكون قد تذوق الراحة والسرور الذي يحسه الإنسان عندما يستطيع أن يقول ما يريد وما يعنيه بشكل محدد وواضح ومضبوط، وأن يعبر عن فكرته وشعوره بفعالية، والمعلم بهذا يستطيع أن يقدر الصعوبات العقلية والانفعالية والفنية التي تواجه تلاميذه.

إن قدرة التلميذ على استخدام اللغة الشفاهية تتأصل عنده عندما يحظى بالاهتمام، ويهيأ له الجو المناسب، ولا تكون هذه التهيئة إلا باتجاهات المدرس نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو الأفكار والموضوعات. وهذه الاتجاهات تحدد مدى قدرة المعلم على خلق البيئة لدفع نمو التلميذ في فن الكلام، فإذا ما أدرك التلميذ أن ما يبديه من آراء

سيعامل باحترام، واطمأن إلى أن استجابات الآخرين لكلامه استجابات مريحة، فإنه سوف يتعلم الكلام.

ويمكن للمعلم أن يخلق جوا مناسباً بإعطاء تلاميذه الثقة في قدرتهم على أن يقولوا ما يفكرون فيه ويشعروا أن من حقهم -بل ومن واجبهم أيضاً- أن يكون لهم رأيهم الذي يدافعون عنه. وينبغي على المعلم أن يبدأ بمحتوى مناسب لميول تلاميذه وقدراتهم، وأن يسأل تلاميذه أن يناقشوا موضوعات تتعلق بهم بشكل مباشر، وأن يتحدثوا بأفكار تعظيم ثقة كبيرة بأنفسهم. كما ينبغي على المعلم أن يساعد تلاميذه على التحدث بوضوح وطلاقة، وبطريقة محببة وممتعة، وتمكينهم من القيام بالحديث المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وعلى المعلم أن يعرف الأساليب والطرق التي ينبغي الاستعانة بها في مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم في هذا النشاط اللغوي وعلى تجويد مهاراتهم. كما ينبغي أن يبذل جهدا كبيرا ومدروسا لإثارة رغبة التلاميذ في الكلام والمناقشة، وميلهم للقيام بأنواع الاتصال الشفوي المختلفة، حيث إن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا، ومن هذه الطرق والأساليب ما يلي:

1. إثارة التلاميذ نحو الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة، والتي يمكن أن يدركوها بحواسهم كاللمس أو التذوق أو الاستماع أو الرؤية.
2. إثارة الحديث والكلام بخروج التلاميذ إلى الخلاء وإلى المناطق الريفية حيث الأشجار والزهور والطيور والحيوانات.
3. مناقشة التلاميذ في تخطيط عملية التعلم ذاتها تعتبر نقطة البداية لدراسة التاريخ المحلي وفحصه، ودراسة الحيوانات والنباتات المحلية.
4. استغلال الرحلات والزيارات، وأن يترك للتلاميذ حرية المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقويم.
5. في المناسبات والأحداث المدرسية فرصة لأن يشرك المعلم تلاميذه في المناقشات والأحاديث التي تدور حول هذه المناسبات، ويمكن أن يدفع التلاميذ إلى مصاحبة الزوار في هذه المناسبات ليطلعوهم على أنشطة المدرسة المتنوعة، ويحدثوهم عنها، ويناقشوهم فيها.

6. يمكن للمعلم أن يتخذ ما لدى التلاميذ من قصص وحكايات وفكاهات وطرائف في وذلك بدفع التلاميذ إلى الاشتراك في مسابقات ومباريات حول أحسن حكاية، وأجمل قصة، لتنمية الحديث وتوسيع مجالاته عندهم.
7. يستطيع المعلم أن يجعل من هوايات التلاميذ وأنشطتهم المختلفة موضوعات للأحاديث والمناقشات التي يكتسب منها التلاميذ المصطلحات والأفكار الخاصة بهذه الهوايات.
8. يستطيع المعلم أن يعهد إلى تلاميذه مسئولية مناقشة وتخطيط وتنفيذ الاجتماعات واللقاءات المدرسية وكلها أنشطة كلامية تتضمن المناقشات والأحاديث والمحاورات.
9. استغلال أسلوب المشاركة أو المقايضة عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتقوك كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه، ثم تحكي كل مجموعة للمجموعات الأخرى ما وصلت إليه.
10. يستطيع المعلم أن يطلب من كل تلميذ أن يصف ما يحبه وما يكرهه، وأن يتحدث عنه، كما يدفع تلاميذه لمناقشة زملائهم عن أسباب حبهم وكرههم.
11. تشجيع التلاميذ على إلقاء حديث الصباح في الطابور وأخبار اليوم العامة والمحلية والمدرسية، سواء أكان ذلك على مستوى الفصل أم في الإذاعة المدرسية.
12. يمكن للمعلم تدريب تلاميذه على الحديث والمقابلات والتحقيقات الصحفية عن طريق النشاط الصحفي المدرسي.
13. على المعلم أن يساعد تلاميذه على النجاح في مواقف الاتصال الشفوي، مثل استخدام الحديث التلفزيوني، ومواقف المجاملة كالتهنئة والعتاب والشكر والاعتذار، وتقديم الناس بعضهم لبعض، وطلب الأشياء، والسؤال عن المكان والزمان، وغيرها من المواقف التي تعتمد على الاتصال الشفهي.
14. يستطيع المعلم أن يتناول جوانب المنهج التي تتضمن أنشطة الحديث كالروايات والتمثيل وقراءة الشعر، ومناقشة موضوع الدرس في بدايته وتقويمه بالأسئلة في نهايته.
15. يحسن بالمعلم أن يهتم باختيار موضوعات ذات أهمية بالنسبة لتلاميذه، ونابعة من اهتماماتهم ومرتبطة بعالمهم، حيث أن الموضوعات التي تفرض على التلاميذ تأخذ

شكلا جامدا، وتشكل عبئا ثقيلا عليهم، وتكون عقبة في تنمية مهارات الكلام والاتصال الشفوي.

ثانياً: مهارات الكلام وتدريسها

في ضوء مجالات الاتصال السابقة وكذلك قدرات الكلام يمكن أن نحدد المهارات اللغوية الصوتية في مجال الكلام التي تتناسب مع كل صف خلال المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى السادس.

الصف الأول:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

1. ينطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.
2. يميز عند النطق بين الأصوات المتشابهة والمجاورة تمييزا واضحا.
3. يميز عند النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
4. يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات استخداما معبرا عما يريد توصيله.
5. يسجل استجابة مناسبة للحديث الذي يلقى عليه، وكذلك لنوع الانفعال الغالب على هذا الحديث.

تطبيقات تربوية

من الأساليب التي تساعد على تنمية المهارات السابقة ما يلي:

1. إتاحة الفرصة للتلميذ كي يتحدث عن نفسه وأسرته وبيئته، والتعبير عما يشاهد من أشياء وأحداث.
2. تصميم مجموعة من التدريبات اللغوية في الكتاب المقرر، لتنمية قدرة التلميذ على نطق الأصوات والتمييز بينها بشكل صحيح.
3. تدريب التلميذ على الإجابة عن أسئلة معينة في حدود خبراته.
4. تكليف التلميذ بترتيل بعض آيات من القرآن الكريم.
5. الاستعانة بالوسائل التعليمية لاستثارة التلميذ على الكلام، مثل المجسمات، والنماذج، والتسجيلات، وشرائط الفيديو، وإدارة نقاش حول ما يتم عرضه.

الصف الثاني:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

1. ينطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر.
2. يستجيب للأسئلة التي توجه إليه استجابة صحيحة مناسبة للهدف من إلقاء الأسئلة.
3. يعرض شفاهاً وبطريقة صحيحة نصا لحديث يستمع إليه.
4. يعيد سرد قصة قصيرة متكاملة تلقى عليه.

تطبيقات تربوية

من الأساليب التي تساعد على تنمية المهارات السابقة ما يلي:

1. تصميم مجموعة من المواقف التي توجه فيها أسئلة مختلفة للتلاميذ ومطالبتهم بالإجابة عنها.
2. تكليف التلميذ بأن يذكر نصا لحديث كان قد ألقاه المعلم.
3. تزويد التلميذ بصور وأشكال يكلف بالتعليق عليها.
4. تكليف التلميذ بترتيل آيات أو سور قصيرة من القرآن الكريم ومراقبة طريقة نطقه للكلمات.
5. تدريب التلميذ على سرد القصص التي تلقى عليه.

الصف الثالث:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

1. يسترجع نصا من الذاكرة يحفظه، ويلقن صحيحا، مثل الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والأناشيد وغيرها.
2. يطوع نغمة صوته حسب الموقف الذي يتحدث فيه.
3. يعبر خلال الحديث عن احترامه للآخرين.
4. يسرد قصة قصيرة من إبداعه.
5. يعبر تعبيراً شفاهياً جيدا عن رغباته في بعض المواقف الاجتماعية المختلفة.

تطبيقات تربوية

من الأساليب التي تساعد على تنمية المهارات السابقة ما يلي:

1. تدريب التلميذ على تلاوة القرآن الكريم والتركيز على طريقة نطقه للأصوات والتمييز بينها.
2. تدريب التلميذ على إلقاء الأناشيد وتمثيل المعاني فيها.
3. تصميم بعض المواقف التي يقوم التلاميذ فيها بتمثيل الأدوار.
4. تصميم بعض المواقف التي يتدرب التلميذ فيها على إلقاء تعليمات معينة لزملائه.
5. تمكين التلميذ من التحدث عن خبراته الشخصية وحكاية قصص قصيرة من تأليفه.

الصف الرابع:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

1. يتعرف أن أسلوب تقديم الناس بعضهم إلى بعض.
2. يحكي خبراته الشخصية بطريقة جذابة.
3. يعيد صياغة الأفكار التي استمع إليها بلغته ويلقيها بكفاءة.
4. يختار التعبيرات المناسبة عند الحديث عن مواقف مختلفة.

تطبيقات تربوية

من الأساليب التي تساعد على تنمية المهارات السابقة ما يلي:

1. تنظيم أوجه نشاط لغوي معينة في بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية وتكليف التلاميذ بإلقاء أحاديث فيها.
2. إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بزيارات لبعض مرافق المدرسة، أو البيئة المحيطة واستثارتهم للحديث عن خبراتهم في هذه الزيارات.
3. تصميم بعض المواقف الاجتماعية التي يقوم التلاميذ فيها بتمثيل أدوار مختلفة لشخصيات معينة.
4. تدريب التلاميذ على تخطيط وتنفيذ اجتماعات وحلقات نقاش يطالبون فيها بتقديم بعضهم لبعض وكذلك عرض أفكارهم.

الصف الخامس:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

1. يقدم عرضا شفويا لمادة معينة بغرض الإعلام عنها أو الاستمتاع بها.
2. يدير حوارا هاتفيا مناسبا بخصوص رسالة يفهمها من المتحدث ويستطيع إفهامه لها.
3. يعطى مجموعة من التعليمات المتدرجة في ترتيب منطقي لأداء بعض المهام في حدود ما تعلمه من مفردات وتراكيب.
4. يركز عند التعبير الشفاهي على المعنى وليس فقط على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه المعنى.

تطبيقات تربوية

من الأساليب التي تساعد على تنمية المهارات السابقة ما يلي:

1. تدريب التلميذ من خلال موضوعات التعبير الشفوي على تنظيم أفكاره في وحدات لغوية وتوجيه انتباهه للمعاني وليس فقط للألفاظ.
2. تصميم بعض الألعاب اللغوية التي يقوم التلاميذ بأدوار مختلفة يمارسون فيها إلقاء التعليمات وتنفيذها والتحدث في الهاتف.. إلخ.
3. تخصيص أناشيد معينة بواسطة بعض التلاميذ المشهود لهم بجودة الإلقاء.

الصف السادس:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

1. يلقي خطبة قصيرة في موضوع معين في ضوء خبراته وما لديه من مفردات وتراكيب.
2. يشارك بإيجابية في بعض المناقشات التي تدور أمامه.
3. يدرك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه، وليس التحدث لذاته.
4. يتوقف في فترات مناسبة عند الكلام، كأن يريد إعادة ترتيب أفكاره أو توضيح شيء منها، أو مراجعة الصياغة لبعض ألفاظه.. إلخ.

تطبيقات تربوية

من الأساليب التي تساعد على تنمية المهارات السابقة ما يلي:

1. استثمار المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية في تدريب التلاميذ على إلقاء الكلمات والخطب.
2. توزيع أدوار مختلفة للتلاميذ لإلقاء كلمات في الإذاعة المدرسية.
3. تدريب التلاميذ في موضوعات التعبير الشفاهي على إعادة عرض أفكارهم وتوضيحها بأساليب مختلفة.
4. لفت أنظار التلاميذ إلى أهمية التحدث عما لديهم من خبرات والبعد عن اللفظية التي لا تستند إلى أفكار محددة.
5. تنظيم بعض حلقات المناقشات التي يتبادل التلاميذ فيها الآراء.

ثالثاً: توجيهات عامة لتدريس الأصوات

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي يمكن أن تساعد المعلم في تدريس الأصوات العربية:

1. سياق ذو معنى: يجب أن يستمع الطالب منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التي تشتمل على جمل كاملة في سياق ذي معنى. على أن تكون جملا بسيطة في مواقف وظيفية.
2. إدارة حوار: من خلال هذه الحوارات يستطيع الطالب تعلم طريقة إلقاء السؤال والإجابة عليه، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملي يوحي له بما يقوله كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتي الجديد.
3. التركيز على بعض الأصوات: يستطيع المعلم بعد إلقاء الحوارات كاملة وبإيقاعها الطبيعي أن يعزل بعض الأصوات ويركز عليها. ثم يعيد نطق الكلمات فالجمل.
4. تعدد مواضع الصوت: ينبغي أن ينطق المعلم الأصوات في عدة مواقف فيدرب الطالب على نطق الصوت الواحد في مواضع مختلفة من الكلمة (أولها، وسطها، آخرها، ثم ينطقه مستقلا). ويدربهم أيضا على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صورة صوتية أخرى.

5. الاستقلال في نطق الأصوات: بعد التأكد من قدرة الطلاب على تعرف الأصوات وتمييزها يأتي إلى مرحلة أخرى هي تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وإنتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال في نطق الأصوات.
6. إبعاد عناصر التشتت: ينبغي التأكد من أن الطلاب قد استمعوا جيدا للأصوات المستهدفة. وهذا يعني إبعاد عناصر التشتت، ومصادر الضوضاء التي تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين.
7. دقة النموذج: وهذا يعني دقة النموذج الذي يُلقى الصوت. إن الدقة في محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذي يقدم لهم. وهنا نوصي المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصطحب مسجلا في الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد، وحسبه تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها.

رابعاً: توجيهات عامة في تدريس الكلام

مقدمة:

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان، ففيها تعبير عن نفسه وقضاء لحاجته وتدعيم لمكانته بين الناس، وفيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تساعد المعلم على تنمية مهارة الكلام، وتسهم في تطوير تدريس هذه المهارة.

1. ممارسة التلاميذ للكلام: يجب أن يتعرض التلميذ بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه، لا أن يتكلم غيره عنه، وإذا كان التلميذ لا يتعلم مهارة الكلام إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا، فإن كفاءة المعلم تقاس بقدرته على توجيه الحديث وليس باستثارة بالحديث.
2. أن يعبر التلميذ عن خبرة: قد لا يجد التلميذ في رصيده اللغوي ما يعينه على الحديث إذا ما كلف بالكلام في موضوعات غير مألوفة ولا تشغل اهتمامه وميوله، ومن ثم ينبغي ألا يكلف المعلم تلاميذه بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به.

3. توجيه الانتباه: على المعلم أن يدرب تلاميذه على الانتباه جيدا لما يقوله، ولما يقولونه، ويستطيع المعلم تنمية الانتباه لو كلفهم بالحديث في مواقف تدفعهم على الانتباه، حيث إن الكلام نشاط ذهني يتطلب من التلميذ أني كون واعيا لما يدر عنه وسوف نتناول هنا بالتفصيل عن الحديث عن تصحيح التعبير الشفاهي إن شاء الله.
4. تصحيح الأخطاء: يجب على المعلم الا يكثر من تصحيح أخطاء تلاميذه أثناء الكلام، وأن يقلل من معارضتهم ومقاطعتهم تجنبا للحرج والإحباط، وعلى المعلم أن يدرك أن الخطأ إذا لم يؤثر في توصيل الرسالة أولم يؤثر في المعنى فإنه يمكن التجاوز عنه.
5. مستوى توقعات المعلمين: إن المعلم الذي يتوقع دائما مستوى عاليا في الحديث يفوق إمكانات تلاميذه، ثم يراجعهم ويلومهم إذا لم يبلغوا ما يتوقعه، إنما هو بذلك يعرقل تنمية مهارات الكلام عندهم، ومن ثم ينبغي على المعلم أن يكون واقعيا في توقعاته مدركا مستوى التلاميذ العمري والعقلي.
6. التدرج: إن عملية الكلام تستغرق وقتا طويلا يحتاج من المعلم الصبر والجهد، وعليه أن يهيئ من مواقف الكلام ما يتناسب مع مستوى تلاميذه، وأن يتدرج معهم في اختيار الموضوعات والمواقف التي تراعي اهتماماتهم وخبراتهم ورصيدهم اللغوي أيضا من مصطلحات وأفكار.
7. قيمة الموضوع: ينبغي أن يكون اختيار المعلم للموضوعات التي يتحدث فيها التلاميذ ذا قيمة، وأن يكون واضحا ومحددا، حيث تزداد واقعية التلاميذ للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم وذا قيمة في حياتهم.

القسم الثالث: المحادثة

أولاً: طبيعة المحادثة:

1. تعريف المحادثة:

ما المقصود بالمحادثة؟ يمكن تعريف المحادثة بإيجاز بما يلي:

إنها المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين:

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة الآتية:

المناقشة/ الحرة/ التلقائية/ فردان/ موضوع. ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوي في هذا المجال:

أ. المناقشة: المحادثة مناقشة. معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوي الأخرى ما لا يعتبر محادثة، وإن كان شفاهياً كالمحادثة. من هذه الأشكال مثلاً: أن يلقي شاعر قصيدة في حفل. أن يلقي متحدث كلمة في لقاء ما، وغير ذلك من مجالات الحديث الشفوي مما نخرجه من نطاق المحادثة، لسبب واحد وهو أنها تفتقر إلى روح المناقشة ومتطلباتها.

ب. الحرة: المحادثة مناقشة حرة.. ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرا ولا تحدث إجبارا. إن حرية المتحدث شرطه لحديثه، وعندما يفتقد هذا الشرط يصبح ما يقوله المتحدث ترديدا أو إملاء عليه من الآخرين، المحادثة إذن موقف حر يشعر الفرد فيه بذاته وحقه في أن يعبر بالطريقة التي يجب أن يعبر بها.

جـ. التلقائية: والمحادثة عملية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه. الاتصال الكامل بين البشر أمر لا وجود له. والتلقائية هنا تعني، ضمن ما تعنيه، أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام، وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون.

د. فردان: ثم إنها تجري بين فردين. المحادثة ظاهرة اجتماعية، والذين يطلقون كلمة المحادثة على الحوار الداخلي الدائر في عقل الإنسان عندما يتحدث فإنما يطلقون الكلمة من قبيل المجاز وليس الحقيقة. والمحادثة إذن نشاط يدور بين فردين.. معنى هذا أن لكل منهما حقوقا وعليه واجبات.. وبقدر ما نصف متحدثا معينا بأنه متحدث جيد، نستطيع أيضا أن نصف مستمعا معينا بأنه مستمع جيد.

هـ. موضوع: وأخيرا فالمحادثة تدول حول موضوع. ولقد يعجب القارئ من تأكيدنا على هذه الحقيقة متسائلا: وهل ثمة محادثة لا تدور حول موضوع؟ قد تكون الحقيقة واضحة ولكننا لا نؤمن بها أو لا نمارس ما يدل على أننا نؤمن بها.. إن بعض معلمي اللغة العربية يفرضون على تلاميذهم الحديث في أشياء لا يمكن أن تسمى موضوعات. إنهم فقط يتحدثون.

2. الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة:

يخيل إلى بعض معلمي العربية أن تدريب التلاميذ على قراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبا على السبورة، إنما يعني تدريبهم على المحادثة والحوار.. وقد يبدو بعضهم أكثر تقدماً، فيكلف التلاميذ بعمل أشياء معينة في حجرة الدراسة، ثم يكلف آخرين بالسؤال عما قام به زملاؤهم، كأن يفتح محمد الباب فيسأل طالب زميله: ماذا فعل محمد؟ فيجيب الآخر بأن محمداً يفتح الباب. وكأن المحادثة بذلك قد تمت والمهارة اكتسبت.

والواقع أن بين الحوار الطبيعي وهذه المواقف فروقا كثيرة نجملها فيما يلي:

1. إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها التلميذ موضوعا قرأه إلا أنه لا يساعد التلميذ على أن يتكلم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة.
2. تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والإجابة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى درجة الكليشيه الذي تجده في كل موقف، وبين صفحات كل الكتاب وفي حصة كل معلم.

وفي المحادثة الجيدة تتعدد الاستجابات، وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقعه. فقد يجيب المسئول بجملة كاملة. وقد يجيب بجملة قصيرة، وقد يجيب بكلمة واحدة، من أجل هذا ندرك أسباب تعدد استجابات الإجابة الثانية.

3. تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدي من حيث تقطيع الكلام، ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره ثم صياغتها في قالب لغوي مناسب. وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير.
4. والحوار الطبيعي في موقف حي تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ، إنها ما يطلق عليه 'اللغة الجانبية' ففيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته وفيها حركات اليد وفيها أساليب المجاملة.
5. وفي الحوار الطبيعي أيضا يتعلم التلميذ المفردات والجمل منصهرة في الموقف نفسه وليست في شكل قائمة مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى.
6. وأخيرا فعند تقليد المعلم في الحوار الطبيعي، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوي عنده، تقليد له في النبر، وفي التنغيم، وفي فترات التوقف، وفي النطق وفي سرعة الأداء كل

هذا يجعل الموقف مختلفا تماما.. إن تدريب التلميذ على قراءة أسئلة وإجاباتها ليس بكل المعايير تدريبا له على المحادثة والحوار الطبيعي.

ثانياً: تدريس المحادثة

1. أهداف تدريس المحادثة

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلي:

1. تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند التلاميذ ودون انتظار مستمر لم يبدؤهم بذلك.
2. تنمية ثروتهم اللغوية.
3. تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم والقدرة على الإنجاز.
4. تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة. واختيار أنسب الردود والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة.
5. تعريض التلاميذ للمواقف المختلفة التي يحتمل مرورهم بها والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.
6. ترجمة المفهوم الاتصالي للغة وتدريب التلميذ على الاتصال الفعال في مواقف الحياة العملية.
7. معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث. وتشجيع التلميذ على أني تكلم باللغة العربية. وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له.. إن أخطأ تقبلوا الخطأ، وإن أجاد شجعوه. إن التدريب على لحوار الفعلي في حجرة الدراسة: كالتدريب على السباحة في مسبح صغير يهيئ الفرد بعد ذلك للخوض في عباب البحار خطوة خطوة.

2. توجيهات عامة في تدريس المحادثة:

ينبغي مراعاة عدة أمور عند تدريس المحادثة منها:

1. الرصيد اللغوي: إن الشرط الأول لإدارة محادثة في أي مستوى من المستويات الثلاثة أن يكون لدى التلاميذ رصيد لغوي يسمح بالمحادثة في حدود الموضوع المطروح، أو القضية المثارة.
2. تعليم المفردات والتراكيب، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد. إن اللغة أكثر من مجرد مفردات، إنها أيضاً تراكيب، ولا يمكن لنا أن نتصور تلميذا لا يعرف من التراكيب اللغوية أو أصولها ما يستطيع به صياغة جملة، أن يقدر على المحادثة، من هنا نقول، إن القدرة على التعامل بالمفردات السابقة، ووضعها في تراكيب مناسبة، أمران يرتبطان ارتبطا وثيقا بالثروة اللغوية عند الدارسين.
3. التدرج في موضوع المحادثة: ينبغي أن يتدرج المعلم في تقديم المحادثة إن طبيعة مواقف المحادثة تختلف من مستوى لآخر، فهي في المستوى الأول للمحادثة (الصفان الأول والثاني) تدور حول شؤون الحياة اليومية، وفي المستوى (الصفان الخامس والسادس) الثاني (الصفان الثالث والرابع) تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما، أو قضايا بسيطة وفي المستوى الثالث (الصفان الخامس والسادس) تدور حول مواقف تجريدية إلى حد كبير حيث تتناول قضايا يكثر فيها الجدول وتتباين فيها وجهات النظر، وتتعدد مجالات النقاش.
4. البعد عن الكيشيهات: ينبغي أن يتحرر المعلم في تدريس المحادثة من تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التي يجدها الدارس في كل كتاب، ينبغي ن يقدم المعلم للتلاميذ أنماط الحديث العادية التي سوف يستمعون إليها والتي سوف يستخدمونها في حياتهم.
5. تنمية الثروة اللغوية: تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند الطلاب أمر لابد منه حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ القيام بالمحادثة بالشكل المراد. ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور منها:
   - أن يلفت أنظار التلاميذ للكلمات الجديدة.
   - أن يستنبط منهم معنى هذه الكلمات قبل أن يتطوع بشرحها، ذلك أن من المهارات الأساسية في تعلم اللغة أن يكون التلميذ قادرا على فهم الكلمة من السياق.

- أن يطلب من التلاميذ تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة.
- ألا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة.
- أن يشجع التلاميذ لأن يعرضوا الكلمات الجديدة التي تعلموها ويستخدموها في سياقات جديدة. ذلك أن تثبيت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما جدت مواقف تناسبها.
- وأخيراً ينبغي أن يشجع المعلم التلاميذ، وخاصة في الصفوف العليا على القراءة الموسعة.

6. تنمية القدرة على المجاملة: من المهارات الأساسية الواجب تنميتها عند التلاميذ (خاصة في الصفوف الأخيرة) القدرة على المجاملة. وهذا يعني عدة أمور أهمها: أن يكون التلميذ قادرا على معارضة الآراء بطريقة لا تجرح مشاعر المتحدثين، أو تناول من قدراتهم، ومنها أيضاً أن يكون قادرا على الإبانة عن مشاعر الود، ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين، والمعلم مطالب بأن تنمي هذه المهارات عند التلاميذ حيث أنها مطلب رئيسي للنجاح في إدارة محادثات في المجتمع الخارجي. وهذه مهارات تنمى في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية.
7. الانتقال للمجتمع الخارجي: من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس المحادثة تحقيق الانتقال من موقف مضبوط محكوم بمتغيرات كثيرة إلى موقف حر ينطلق فيه في المجتمع الخارجي. هذا الانتقال ينبغي أن يتم بتدرج وبهدوء فضلا عن توفير الإمكانات اللغوية عند الطلاب بالشكل الذي يسمح بهذا الانتقال، وبالطريقة التي لا تجعل التلميذ مترددا في المبادرة بالحديث أو جريئا دائما، أو خائفا مما ينتظره في المجتمع الخارجي من سخرية.
8. التدرج في اختيار التراكيب: ينبغي عند تأليف نصوص للمحادثة التدرج في اختيار التراكيب اللغوية.
9. فن إلقاء المحادثة: لا ينبغي قبل أن يلقي المعلم المحادثة أن يحدد مقدما اسم التلميذ الذي سيتلوها وراءه. أو اسم التلميذين اللذين سيقومان بتمثيلها، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطي لباقي التلاميذ وسادة مريحة ينامون عليها.

إن على المعلم أن يلقي المحادثة أولا، أو يسمعهم هذه المحادثة مسجلة على شريط ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب. فإذا لم يقم من بين التلاميذ أحد كان عليه أن يحدد من يريد.

10. تصحيح الأخطاء: ولما كان الهدف الأساسي من تدريس المحادثة تنمية قدرة التلاميذ على المبادرة، والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حوافز، يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقظا فطنا وذكيا في تصحيحه. إن تصحيح الخطأ أمر لا بد منه حتى لا يثبت الدارس عليه، ظنا منه بأنه صحيح لمجرد أن المعلم تجاوز عنه. ولكن الذي لابد منه أيضاً أن يكون هذا التصحيح بشكل لا يحرج التلميذ أو ينال من قدراته أمام زملائه. والأسلوب المقترح هنا لتصحيح الخطأ أن يزج المعلم بالعبارة الصحيحة عندما يخطئ فيها التلميذ دون أن يعلق أو يشرح للتلاميذ أسباب هذا التصحيح.

ثالثا: فنيات وتقويم المحادثة

1. فنيات المحادثة:

تحت عنوان فنيات الحوار تقدم الدكتورة منى اللبودي مجموعة من التوصيات بخصوص فنيات المحادثة.. وتقصد بفنيات الحوار مجموعة من المهارات المتكاملة التي يتطلبها أداء الفرد للأنشطة التي يتضمنها الحوار بكفاءة وتنقسم هذه الأنشطة إلى أنشطة في مرحلة الإعداد للحوار وأنشطة في مرحلة تنفيذ الحوار، كالتالي:

أ. مرحلة الإعداد للحوار: تتطلب عملية الإعداد للحوار امتلاك الشخص مجموعة من الفنيات التي تمكنه من أداء المهام الآتية:

1. اختيار موضوع الحوار.
2. تحديد الغرض العام للحوار.
3. تحديد الغرض الخاص للحوار.
4. صياغة العنوان بدقة لبيعد عن المشكلة.
5. تجميع البيانات والمعلومات المتصلة بالموضوع.

6. تخطيط الموضوع من خلال تحديد الأفكار الرئيسية للموضوع وتحديد النقاط الفرعية التي تفرع عن كل فكرة رئيسية، واختيار النموذج المناسب لتنظيم الأفكار حسب طبيعة الموضوع وأفكاره.
7. تخطيط المعينات البصرية التي يتطلبها الموضوع من رسوم توضيحية ورسوم بيانية وإحصاءات وجداول.. وغيرها.
8. تخطيط مقدمة الحوار.
9. الاستشهاد بعبارة أو قول مأثور لجذب انتباه المستمعين.
10. تخطيط خاتمة الحديث.
11. إعداد مخطط عام للحديث.
12. تلخيص بعض النقاط المهمة كوسيلة لتذكير المستمع.

ب. مرحلة تنفيذ الحوار: تتطلب هذه المرحلة امتلاك الفرد مجموعة من الفنيات من أهمها:

1. التعريف بأطراف الحوار.
2. استخدام طبقة الصوت المناسبة لمضمون الرسالة.
3. تجنب الإشارات والإيماءات المضللة أثناء الحديث.
4. الإنصات لما يقال في أثناء الحوار.
5. توزيع الحوار بين الأطراف المشاركة.
6. طلب الإذن للتعقيب أو إبداء الملاحظات.
7. استخدام وسائل بصرية تساعد في شرح الموضوع.
8. تكرار ذكر الأفكار المهمة.
9. الاستفادة من التغذية الراجعة.
10. تجنب الآراء المسبقة.
11. تجنب ذكر معلومات أو آراء دون امتلاك أدلة أو براهين.
12. الإلمام الواسع بموضوع الحوار.

13. استخدام اللغة المناسبة.
14. الإيجاز غير المخل في تقويم الأفكار.
15. شرح وتوضيح المصطلحات الفنية.
16. الانتباه إلى الإجابات والردود على الأسئلة.
17. القدرة على إعطاء التعقيب المناسب.
18. الاستخدام المناسب للأساليب اللغوية المختلفة في الحوار.
19. عدم الانسياق وراء كل ما يقال إلا بعد تقييمه (منى إبراهيم اللبودي، 22، ص ص 49/ 59).

2. تقويم الحديث:

التقويم ضروري لأي عملية نقوم بها بمثل ما هو عملية مستمرة. وفيما يلي مجموعة من التوجيهات التي نراها ضرورية لتقويم الحديث، أو التعبير الشفهي.

1. ينبغي وضوح الهدف من تقويم الحديث سواء بالنسبة للمعلم أو التلاميذ. إن التحدث عملية تتوقف طبيعتها وخصائصها ومعاييرها على الهدف المباشر له. ومن ثم ينبغي على المعلم أن يوضح مع تلاميذه أهداف الموقف الاتصالي الذي يتحدثون عنه حتى يمكن تقويم التحدث في ضوئه. إن تحديد مدى مناسبة الحديث للموقف الاتصالي تعتمد في المقام الأول على معرفة طبيعة هذا الموقف نفسه والأهداف المتوخاة منه.
2. لا ينبغي الفصل في الأداء الشفاهي بين الاستماع والكلام. إن تقويم الكلام يعني حتما تقويم الاستماع، أي قدرة الطفل على الاستجابة الصحيحة لما تلقته أذنه من ذبذبات صوتية من مصدر خارجي.
3. يفضل أن يقوَّم الحديث في مواقف اتصالية حقيقية وليست مصطنعة، فليس من الحكمة مثلا أن نسأل الطفل عن شيء قدم عهده به فتتحول المسألة هنا إلى اختبار للذاكرة أو أن نطلب منه ترديد عبارات سمعها من قبل. إن التقويم الأصيل هو ذلك الذي يضع الطفل أمام مهام اتصالية طبيعية.

4. ينبغي أن يوجه المعلمون في المرحلة الابتدائية إلى أن تقويم الحديث، أو التعبير الشفاهي ليس مقصورا على حصة التعبير أو على تقويم الطفل في مجالات التحدث الأدبية أو الشخصية أو اللغوية، وإنما يمتد التقويم إلى مختلف المجالات المعرفية، أي تقويم الأداء الشفوي للطفل في الجغرافيا والتاريخ والعلوم والرياضيات وغيرها.

ولعل معلم الصف، وهو النظام المتبع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، أقدر على تقويم ذلك.

5. ينبغي شمول عملية التقويم للأداء الشفاهي عند الطفل، أي أن يتم تقويم كلام الطفل من حيث:

أ. التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه.

ب. وضوح الأفكار وتسلسلها وعدم اضطراب المعاني وتشويش الذهن.

جـ. سلامة التراكيب اللغوية والابتعاد عن الركاكة في عرض الأفكار أو بنية الجمل.

د. دقة الألفاظ واستخدامها في مجالها الصحيح وثراء المفردات.

هـ. سلامة الأصوات والقدرة على التميز بينها.

و. سعة ثقافة الطفل وقدرته على استخدام الاستشهادات المناسبة، دينية أو أدبية.

ز. سلامة العادات اللغوية وعدم وجود لازمات لغوية في حديثه كأن يكرر كلمة معينة بشكل واضح وبدون مبرر لذلك. أو تكون لديه أداءات حركية غير مقبولة مثل حركات الوجه أو اللسان أو اليدين أو غيرها.

ح. القدرة على التفاعل الاجتماعي مع زملائه وتبادل الحديث معهم بكفاءة وجرأة.

6. ينبغي التمييز بين موقفين من الأداء الشفاهي يجوز في أحدهما توقيف التلميذ وتصحيح أخطائه ولا يجوز ذلك في الآخر. فإذا كانت أخطاء التلميذ في النطق مثلا لا تؤثر على المعاني ولا تحدث إرباكا في المفاهيم ودلالات الألفاظ فلا مبرر لتوقيفه من أجل تصحيح أخطائه. أما إذا ترتب على ذلك الخطأ في النطق خطأ في الدلالات أو تشوه في المعاني فلابد من توقيف التلميذ وتصحيح الخطأ في حينه حتى لا ترسخ عنده مفاهيم خاطئة يصعب بعد ذلك محوها.

إن التلميذ يتعلم التحدث بالتحدث، فينبغي إطلاق حريته في التعبير دون صده كثيرا كلما أخطأ في شيء فيشعر بعد ذلك بالإحباط وتتضاءل رغبته في الحديث وتقل دافعيته واستعداداته للمبادرة.

7. ينبغي عند تشخيص ضعف التلميذ في الأداء الشفوي إخباره بمواطن ضعفه وإرشاده إلى أوجه القصور في حديثه حتى يتلافاها بعد ذلك. ويفضل أن يسجل المعلم لكل طفل أخطاءه في سجل معين يمكن الرجوع إليه كلما دعت الحاجة إلى ذلك. إذ يساعد ذلك على معرفة الأخطاء التي تتكرر ونوعها وأسباب الوقوع فيها مما يسهم في صحة النمو اللغوي للتلميذ.
8. يفضل تدريب التلميذ على أن يقوِّم نفسه بنفسه فيعرف كيف يكتشف أخطاءه وكيف يصححها ومتى يقف ليقوم بذلك ومتى يواصل الحديث.
9. ينبغي التميز بين هدفين أساسيين من أهداف الأداء الشفاهي عند التلاميذ.

الأول وهو تنمية القدرة التلقائية عند التلميذ وحثه على الكلام واستثارته للحديث بشكل مستمر، وهذا ما ينبغي أن يتم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية والثاني وهو تنمية مهارات لغوية متقدمة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

10. يوصى بأن يعد المعلم قائمة بالأخطاء الشائعة في الأداء الشفاهي عند التلاميذ وإعداد برنامج علاجي لها يقوم من خلاله بتصحيح هذه الأخطاء لجميع التلاميذ.

القسم الرابع: التعبير الشفهي

مقدمة:

تحتل اللغة الشفاهية في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، فالنظام الصوتي، كما سبق القول يسبق، النظام الكتابي، ولقد ثبت من دراسات كثيرة أن الفرد يستغرق ٪80 من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع كالتالي:

- ٪45 استماع.
- ٪30 تحدث.
- ٪16 قراءة.
- ٪9 كتابة.

أي أن مواقيت الاتصال الشفاهي تحوز على 75٪ من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي (Ruetz, N., P: 49).

ويقدر بعض الخبراء أن الفرد العادي يستمع يوميا إلى ما يوازي كتابا ويتحدث أسبوعيا ما يوازي كتابا، ويقرأ شهريا ما يوازي كتابا، ويكتب كل عام ما يوازي كتابا.

أولاً: مفهوم التعبير الشفاهي ونوعاه

1. مفهوم التعبير الشفاهي:

يقصد بالتعبير الشفاهي ذلك الشكل من الأداء اللغوي الذي يتلفظ به الفرد تعبيرا عن أفكاره بطريقة تيسر للسامع أن تصل إليه رسالته.

ويرى عبد الفتاح البجة أن التعبير الشفاهي يبني على بعدين متلازمين لا يتحقق بناؤه إلا بهما معا وهما:

- البعد اللفظي ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين.
- البعد المعنوي المعرفي ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها (عبد الفتاح البجة، 14، ص283).

وهناك من عرف التعبير الشفاهي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من راي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء. (محمد صلاح مجاور 17: 233).

كما يعرف التعبير الشفاهي بأنه عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم، ثم مضمرنا للحديث ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام. (مصطفى رسلان: 21، 127).

ويعرف التعبير الشفاهي أيضاً بأنه القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم. (أحمد فؤاد عليان 2: 237).

وللتعبير الشفاهي عمليات كثيرة منها: عملية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات ووجهات النظر والآراء والمفردات، الجمل والتراكيب والصياغات اللغوية، ومنها عمليات خاصة بتعبيرات صوتية، وانطباعات بالسرور أو الحزن واستخدام للهيئة والملامح، إلى جانب أنه إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجداول وتسلية وإقناع، وهذه الرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفاهي يتضمن أربع عمليات هي:

1. أن الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها: الإجابة عن سؤال يقول: فيم سأتحدث؟
2. إن الكلام عملية لغوية يقصد بها: ما الوعاء اللغوي من مفردات، وجمل وصياغات وتراكيب تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والتي تحددت في العملية العقلية الفكرية؟
3. إن الكلام عملية صوتية يقصد بها: ما الصوت وأنواعه ودرجاته التي يمكنني بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟
4. إن الكلام عملية ملمحية يقصد بها: كيف يمكن استخدام الهيئة والملامح والحركات والإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين. (محمود كامل الناقة: 20 64 / 67).

كما يؤكد البعض على أن التعبير الشفاهي مفهوم يشير إلى اللغة التي يصدرها الطفل وتشمل ثلاثة أجزاء:

- الكلمات اللغوية: وتشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة.
- المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل.
- التطور النفسي: القدرة على الاستخدام الاجتماعي للكلمة.

وهذه العناصر إذا حدثت تشكل القدرة على التعبير الشفاهي (Dunlap,. 28 163)

2. نوعا التعبير الشفاهي:

التعبير الشفاهي، شأن التعبير التحريري، نوعان: وظيفي وإبداعي، ومن حيث التعبير الشفاهي الوظيفي فيقصد به التعبير الذي يستخدمه الناس في حياتهم العامة لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، فهو تعبير في مواقف ذات قيمة اجتماعية ويشعر المتعلم أنه يتعلم التعبير في مجال يمارسه عندما يخرج للحياة (محمد صلاح الدين مجاور، 17 ص 59).

ومن مجالات التعبير الشفاهي الوظيفي المحادثة والمناقشة، وإلقاء الكلمات والخطب وإعطاء التعليمات والإرشادات وتقديم التقارير الشفهية وسرد الأخبار.

أما التعبير الشفاهي الإبداعي فيقصد به ذلك اللون من التعبير الذي يتسم بالتقنية في العرض والأداء. فأسلوبه مصقول وعباراته منتقاة. وفيه الرغبة في التأثير على السامع باصطناع الصور والتخيل. وهو يتسم بالذاتية الواضحة في التعبير عن فكر صاحبه وخواطره ومشاعره وأحاسيسه، وعنصر الأصالة في التعبير الإبداعي نابع من إضافة الأديب نظرته إلى الحياة وتفسيره الشخص لها (محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، 16 ص 188) ومن مجالات التعبير الشفاهي الإبداعي، حكاية القصص والنوادي والتمثيليات وإلقاء الشعر والمناظرات..

ثانيا: أهمية التعبير الشفاهي ومعاييره

1. أهمية التعبير الشفاهي:

يحدد محمد صلاح الدين مجاور أهمية التعبير الشفهي فيما يلي:

1. إنه الوسيلة التي يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضى نفسه في الاتصال الشفاهي بمن يحيطون به.
2. يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوي، والتي تشغل حيزا كبيرا وزمنا لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
3. يشكل التعبير الشفاهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
4. إن إنماء التلقائية فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتبع المعلم الأساليب الصحيحة في تدريس التعبير الشفاهي.

5. يعد التعبير الشفاهي أكثر الأنشطة اللغوي انتشارا بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.

6. إن لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفاهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضاً بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين.

7. إن التعبير الشفاهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها. فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

8. التعبير الشفاهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين.

9. التعبير الشفاهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع.

10. إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكريا ولغويا، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفهي ومن خلال أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلاة بالموضوع من أفكار وألفاظ.

11. يعد التعبير الشفاهي فرصة لاكتساب مجالات اللباقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته.

12. يعتبر التعبير الشفاهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأشخاص وذواتهم (محمد صلاح الدين مجاور، 17، ص241).

2. معايير التعبير الشفاهي:

أعد صبري عبد المجيد هنداوي جعفر قائمة بمهارات التعبير مقسما إياها إلى ثلاثة أقسام، مهارات مشتركة بين التعبير الشفاهي والكتابي، ومهارات خاصة بالتعبير الشفاهي وثالثة خاصة بالتعبير الكتابي. وتعد هذه القائمة صالحة للحكم على أشكال الأداء اللفظي، وفيما يلي هذه القائمة:

1. المهارات المتصلة بالمقدمة:

أ. أن تكون وثيقة الصلة بالموضوع، وتمثل مدخلا طبيعياً له.

ب. أن تكون عذبة وقوية، تجذب انتباه السامع والقارئ.

جـ. أن تتسم بالإيجاز والتركيز.

د. أن تتسم بالمنطقية؛ لتؤدي إلى نتائج صحيحة.

2. المهارات المتصلة بالأفكار.

أ. ترتيب الأفكار وتسلسلها.

ب. إبراز الفكرة الرئيسية.

جـ. إحكام الصلة بين الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسية.

د. وضوح الأفكار وتنويعها.

هـ. دعم الأفكار بالحجج والبراهين.

و. أن تتسم الأفكار بالاتساق فيما بينها، وأن تكون جميعها نابعة من الموضوع وخادمة له.

ز. أن تتسم بالجد والطرافة.

ح. أن تبرز شخصية المتحدث أو الكتاب من خلال أفكاره.

3. المهارات المتصلة بالخاتمة.

ا. أن تمثل نهاية طبيعية للموضوع.

ب. أن تكون بمثابة الملخص الموجز للموضوع.

جـ. ان تقدم حلولا لما اثير من مشاكل.

د. أنت كون موجزة ومركزة؛ لتترك صدى قوياً في نفس السامع او القارئ.

4. المهارات الأسلوبية:

أ. تجنب الألفاظ والعبارات العامية.

ب. دقة الألفاظ في التعبير عن المعاني.

جـ. مراعاة الصحة النحوية والصرفية.

د. تعدى دائرة الصحة اللغوية إلى دوائر التخير والإبداع فيما يستعمله المتحـدث أو الكاتب من تراكيب.

هـ. جودة الربط بين التراكيب.

و. البعد عن الإيجاز المخل، والتطويل الممل.

ز. دقة التنظيمات الداخلية للألفاظ المستعملة في تكوين الصور البلاغية.

ح. حسن الاستشهاد بالقرآن الكريم، والأحاديث الشريفة، والقـدرة علـى توظيـف الأمثال السائرة، والحكم البليغة.

ط. الاستفادة من التعبيرات الراقية المكتسبة من القراءة والاستماع.

ي. البراعة في توظيف الحقائق والمعلومات المناسبة للسياق.

ك. استعمال الأمثلة للشرح والتفصيل.

ل. أن تبرز شخصية المتحدث أو الكاتب من خلال مهاراته الأسلوبية المميزة.

5. مهارات حسن الأداء (خاصة بالتعبير الشفاهي).

أ. مواجهة الجمهور دون تهيب أو خجل، والتحدث في ثقة دون تلعثم أو ارتباك.

ب. حسن استخدام التعبير بالإشارة وملامح الوجه وهيئة الجسم.

جـ. الطلاقة في الحديث، مع التنغيم، وتمثيل المعنى.

د. الوقوف بالسكون عقب كل جملة مفيدة، أو معنى مكتمل.

هـ. عدم رفع الصوت أو خفضه عن الحد المعقول، حتى يكون واضحا للمستمعين.

و. أن يكون الانتقال من فكرة إلى أخرى تبعا لإيقاع صوتي مناسب، ونـبرة موافقـة للأسلوب المستخدم.

ز. الحرص على النطق الصحيح بإخراج الحروف من مخارجها (صبري، عبـد المجيـد هنداوي جعفر 11، ص ص 369/ 37).

ثالثاً: تصحيح التعبير الشفاهي ومشكلاته

1. تصحيح التعبير الشفاهي:

فيما يلي مجموعة من التوجيهات التي يمكن اتباعها لتصحيح أخطاء التلاميذ في التعبير الشفاهي.

1. ينبغي أن يدرك المعلمون بداية أن افضل طريقة لتعليم التعبير هي التعبير نفسه. إن مداومة التحدث، والاسترسال في التعبير الشفاهي دون عوائق هدف أسمى لحصص التعبير.
2. كما ينبغي أن يدرك المعلمون أن التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لا يمكن لهم إلا أن يخطئوا في أثناء تعبيرهم أو على أقل افتراض أن تسيطر عليهم العاميات العربية التي نشأوا عليها مما يبتعد كثيرا أو قليلا عن اللغة العربية الفصيحة السهلة.
3. لا تقاس كفاءة المعلم في حصة التعبير بهيمنته على الحصة وتوجيه التلاميذ توجيها مطلقا في حديثهم. فيظل يملي عليهم أفكاره، ويحصرهم في مفرداته اللغوية، ويقيد عليهم حركة الفكر ومعالجتها.. بل تقاس بقدرته على أن ييسر للتلاميذ فرص مواصلة الحديث.
4. إن أفضل طريقة لعلاج الأخطاء الشفاهية هي بالتركيز على الأنماط الصحيحة للغة ودعوة التلاميذ إلى محاكاة هذه الأنماط وترديدها بشكل مستمر وتنظيم حتى تترسخ لديهم ويتعرفون من خلال المقارنة على أخطائهم.
5. ينبغي التمييز بين نوعين من الأخطاء الشفاهية في مجال نطق الأصوات:

أ. أخطاء في الوحدات الصوتية Phonemic Errors وهي التي ينتج عنها تغيير المعنى كأن ينطق كملة 'كلب' وهو يقصد كلمة 'قلب'. وهذه الأخطاء تستلزم التصحيح الفوري حتى لا يتغير معنى الرسالة ولا يثبت الخطأ عند الطفل.

ب. أخطاء في الأصوات المجردة Phonetic Errors وهي التي لا يترتب على الوقوع فيها تغير في المعنى كأن ينطق الذال زالا أو الثاء سينا بدون تغير في المعنى، وهذه

الأخطاء يمكن التجاوز عنها وترك التلميذ يتحدث حتى ينتهي من حديثه ثم نصحح له.

6. ينبغي بعد تصحيح الخطأ أن يوضح المعلم للتلميذ موطن الخطأ وأسباب علاجه مباشرة مع تقديم النموذج الصحيح لمحاكاته. وليق المعلم أن التلميذ قد يتعلم من تصحيح الخطأ أكثر مما يتعلم من تعلم الجديد.

7. ينبغي أن نصحح نظرتنا للخطأ خاصة عندما يشيع. إن الفكرة السائدة عند المعلم أن الخطأ مدعاة للعقاب الأدبي أو المادي، إلا أن الخطأ عندما يشيع نصبح أمام أمر آخر. إذ هو في هذه الحالة مؤشر لخلل في العملية التعليمية. فقد يكون السبب خطأ في الكتاب الذي درس فيه التلاميذ أو في أداء المعلم نفسه. إذ يحاكيه التلاميذ، ومن هنا ينبغي أن ننظر للخطأ كعملية تعليمية يصحح المعلم هو نفسه أخطاءه ويراجع أداءه اللغوي أو ما بين يد التلاميذ من مادة تعليمية قد تكون هي مصدر الخطأ.

8. لا ينبغي التشدد في تصحيح الأخطاء ومداومة عتاب التلاميذ على ما ارتكبوه منها. إن المعلم الجيد ليس هو الذي يكثر اللوم للتلاميذ بحجة الحرص على جودة الأداء. فيصيب التلاميذ ويقتل لديهم المبادرة للكلام والتردد الدائم في الحديث وإشاعة عيوب نطقية بينهم كالتلعثم، والتأتأة والتهيب وعدم الثقة في النفس.

9. يفضل أن يسجل المعلم الأخطاء الشائعة بين التلاميذ ويجعل لكل سجلا يرصد فيه أخطاءه ثم يصنفها ويخصص حصصا علاجية لها.

10. ينبغي أن يتسع مفهوم الخطأ عند المعلم، فلا يقصر هذا المفهوم على أخطاء النطق أو التراكيب أو استعمال المفردات. وإنما ينظر للأداء الشفاهي كاملا من حيث صحة المعلومات ودقة المفاهيم وترتيب الأفكار والتمييز بين الرئيسي منها والثانوي وغيرها.

11. يفضل أن يدرب التلاميذ على معالجة أخطائهم بأنفسهم على سبيل التصحيح الذاتي، فيتعودون تمييز الصواب من الخطأ ويصححون بأنفسهم ما يبدر منهم من خطأ. وذلك لا يتم إلا بكثرة المران وتدريب التلاميذ على الاستقلالية.

2. مشكلات التعبير الشفاهي:

تتعدد المشكلات التي يواجهها تعليم التعبير الشفاهي، ومن أهم هذه المشكلات:

أ. ما يتصل بمعلم اللغة العربية من حيث ضعف إعداده وتدريبه.

ب. ما يتصل بالتلاميذ وانصرافهم عن التعبير لأسباب نفسية مثل التهيب والخجل أو لغوية أو غيرهما.

جـ. موضوعات التعبير وسوء اختيارها وبُعدها في الأغلب عن ميول التلاميذ وعدم إحساسهم بوظيفتها وجدوى تعلم الحديث فيها.

د. قلة المحصول اللغوي عند الأطفال خاصة في البيئات الريفية.

هـ. وجود أفكار سلبية مسبقة عن مستوى التلاميذ في التعبير وقدراتهم في الأداء الشفوي، ولقد أجريت دراسة في أمريكا حول انطباعات المعلمين عن لغة الأطفال في الصف الأول الابتدائي وكيف كانوا يتصوروتها. فأجاب كثير من المعلمين بأنهم يتصورون أن تلاميذ الصف الأول الابتدائي يأتون إلى المدرسة، ولديهم عجز عن الأداء اللغوي الصحيح، وأن رصيدهم من الألفاظ محدود، وذلك بسبب افتقار البيئة التي جاءوا منها إلى مستويات التعبير الشفاهي الجيد. وتعرض إحدى الدراسات نماذج من كتابات المعلمين التي تعبر عن تصوراتهم للغة الشفاهية عند الأطفال كالتالي:

- الأطفال ليس لديهم لغة ينطقونها.
- إنهم يستخدمون الإشارات والتلميحات وحركات الوجه للتعبير عن أفكارهم.
- لا أتصور أبدا أن الأطفال يفهمون ما أقول.
- لا يتحدث الأطفال مطلقا في جمل متكاملة مما يجعل من الصعب عليهم القراءة والكتابة. (Hughes, M 31: 8) .

ولسوء الحظ تنعكس هذه التصورات على أشكال التعامل مع الأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

ولعل السبب في شيوع هذه التصورات عدم إلمام المعلمين بنتائج البحث العلمي حول لغة الأطفال وكذلك عدم تدربهم للتعامل مع الأطفال، إذ تخرج معظمهم في كليات تعد المعلمين للتدريس بالمرحلة الثانوية.

و. عقم طرق التدريس وجفافها.

ز. مزاحمة العامية للغة الفصيحة داخل المدرسة وخارجها.

ح. ازدحام الفصول بالتلاميذ.

ط. عدم ترتيب حجرة الدراسة بالشكل الذي يسمح بالحوار.

ي. قلة الوقت المخصص للتعبير.

ك. عدم توفير منهج دراسي جيد للتعبير.

ل. عقم أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون عند تقويم التعبير.

القسم الخامس: الخاتمة والتقويم الذاتي

أولاً: الخاتمة

تناولنا في هذه الوحدة الحديث عن تعليم الكلام بوصفه أحد الفنون اللغوية الأربعة الأساسية، فعرضنا للأسس التي يستند إليها تعليم الكلام، وأساليب تدريسه ثم تكلمنا عن المحادثة وطبيعتها وأساليب تدريسها ومعايير تقويمها وأخيراً التعبير الشفاهي. وفيما يلي موجز عن كل من هذه الموضوعات:

أولاً: أسس تعليم الكلام

انقسم الحديث عن أسس الكلام إلى ثلاثة أقسام هي:

- الأسس اللغوية: وفيها تناولنا مفهوم اللغة وناقشنا الأبعاد المختلفة له والتطبيقات التربوية المناسبة في مجال تعليم الكلام. كما عرضنا لقضية الازدواجية اللغوية. أي وجود مستويين من مستويات الأداء اللغوي متزامنين وهما العامية والفصحى واقترحنا نوع اللغة التي يجب أن نتبناه وهو العربية الفصحى المعاصرة.
- الأسس النفسية: وفيها تناولنا الحديث عن العمليات العقلية التي يمر بها الأداء اللغوي من حيث الكلام والخصائص النفسية لتلميذ المرحلة الابتدائية بحلقتيها (الصفوف الثلاثة الأولى/ الصفوف الثلاثة الأخيرة).

- الأسس التربوية: وفيها تناولنا الحديث عن ظاهرة الكلام باعتبارها شكلا من أشكال الاتصال العامة التي تفرضها طبيعة المجتمع المعاصر وكذلك مجالات الاتصال اللغوي الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية..

ثانياً: أساليب تدريس الكلام

تناولنا في هذا القسم الحديث عن أساليب تدريس الكلام وقسمناه إلى أربعة أقسام هي:

- دور المعلم في تدريس الكلام وفيه تناولنا أكثر الأساليب شيوعا لاستثارة تلاميذ المرحلة الابتدائية للكلام.
- توجيهات عامة لتدريس الأصوات وفيها قدمنا عددا من التوجيهات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في تدريس الأصوات العربية وتنمية قدرة الطفل على التميز بينها.
- توجيهات عامة في تدريس الكلام وفيها أيضا قدمنا عددا من التوجيهات التي يمكن الاسترشاد بها في تدريس مهارة الكلام.
- القدرات والمهارات اللغوية: وهنا عرضنا لأهم القدرات والمهارات اللغوية التي يجب تنميتها عند الأطفال في المرحلة الابتدائية مع الإشارة إلى أهم التطبيقات التربوية المناسبة لكل صف دراسي.

ثالثاً: المحادثة

انقسم تناولنا للمحادثة إلى ثلاثة أقسام هي:

- طبيعة المحادثة وهنا وضحنا الفرق بين المحادثة وطرح السؤال كما تناولنا أهم العمليات التي تحدث عند إجراء محادثة بين فردين.
- تدريس المحادثة وهنا قدمنا عددا من التوجيهات العامة لتدريس المحادثة بالمرحلة الابتدائية.
- فنيات وتقويم المحادثة وهنا عرضنا لأهم الفنيات الخاصة بالحوار والمحادثة وأكثر الأساليب شيوعا في تقويمها.

رابعاً: التعبير الشفاهي

ويشتمل على ثلاثة أقسام هي:

- مفهوم التعبير الشفاهي وأركانه والعمليات المصاحبة للتعبير الشفاهي سواء كانت عمليات عقلية معرفية أو لغوية.
- أهمية التعبير الشفاهي ومعاييره، وهنا قدمنا رؤية لبعض الخبراء حول موقع التعبير الشفاهي من العملية التعليمية ودوره في إشباع حاجات الإنسان.

  كما عرضنا لبعض معايير التعبير الشفاهي التي تصلح للحكم عليه.
- تصحيح التعبير الشفاهي ومشكلاته. وفي هذا الجزء عرضنا لبعض أساليب تصحيح أداء التلاميذ في التعبير الشفاهي ثم ناقشنا بعض المشكلات الشائعة في تدريس التعبير الشفاهي.

المراجع

المراجع العربية:

1. إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الجزء الأول، مكتبة النهضة العربية، ط1، 1987.
2. أحمد فؤاد عليان، بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1988.
3. أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار السلم للنشر والتوزيع، الرياض، 1992.
4. أمل عبد المحسن زكي إبراهيم، دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفاهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة نبها، 2005.
5. جمال رمضان أحمد محمد، أثر تدريس بعض الموضوعات النحوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، 2005.
6. حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط2، 1993.
7. رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2001.
8. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.
9. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001.
10. شكري فيصل، حركة المصطلح تعريب التعليم في سوريا، مجلة الموقف، الرابط، العدد 3، سبتمبر 1987.

11. صبري عبد المجيد هنداوي، تنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي عند طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 1999.

12. عبد الرحمن أيوب، تحليل عملية التكلم وبعض نتائجه التطبيقية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 20، العدد 3.

13. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسة اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984.

14. عبد الفتاح حسن البجة، اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط1، 2001.

15. فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض، 1990.

16. محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1977.

17. محمد صلاح الدين مجادر، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

18. محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، ط2، 1997.

19. محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط1، 1980.

20. محمود كامل الناقة، تعليم الاستماع والكلام، مركز البحوث التربوية لدول الخليج، الكويت 1998.

21. مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الكتب القومية، القاهرة، 1986.

22. منى إبراهيم اللبودي، تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة 2000.

23. منى حبيب وقاسم شعبان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الكتاب اللبناني، بيروت 1983.

24.منتصر محمد كمال، أثر برنامج لغوي في المناظرات على تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة 2004.

25.يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها، نظرية وتطبيقات، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت ط1، 1998.

المراجع الأجنبية:

26. Broun, G. & G. yule, **Teacing the Spoken Language** a Cambridge Language Teaching Liberary, N. Y. 5th 1989.

27. Byrne, **D. Teaching Oral English**, Longman, England, 1987.

28. Dunlap, L. **An Introduction to Early Childhood Special Education**, Allyn & Bacon, Boston, U. S. A, 1997.

29. Halliwell, S. **Teaching Englsih in the Primary Classroom**, Longman, Englan, 5th 1996.

30. Harmer, J, The Practice of English Language Teaching, Longman, England, 1983.

31. Hughes, M. "The oral language of young children "in Wary, D. & J. Meduell (eds) **Teaching Primary English**, Routledge, London, 1994.

32. Johnson, 2, K. Morrow (eds) **Communication in the Classroom** Longman, England, 1983.

33. Kenworthy, J. **Teaching English Pronunciation** Longman England, 1987.

34. Rutez, N. Communication improving reading, writing, speaking and listening skills in the work place instructors Guide, **Work place Education Project**, A Lert, Wayne State University U.S.A 1997.

الفصل العاشر

تدريس القراءة

طبيعة عملية القراءة:

ارجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات. وما يدور في عقلك من عمليات، وأنت تقرأ صفحات هذه الدراسة.. ماذا يحدث؟ تتحرك عينك على السطر من اليمين إلى اليسار في حركات منتظمة تتوقف خلالها عددا من المرات. وفي كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المطبوعة أمامك. ولكل وقفة منطقة نسميها "حيز التوقف". تلتقط عينك ما يقع في هذا الحيز من كلمات، وتعجز أحياناً عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات.. أي أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصتها من التعرف أقل من تلك التي تقع في الحيز المباشر للتوقف. وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سابقة. وبعضها قد تتعرفه في وقفات تالية.

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر.. هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفا حرفا. وتنطق أصواتها ثم تضمها على بعضها البعض لتقرأها؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة، فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر؟ أو أنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر في كل وقفة على حدة؟ الذي يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل قليلا من أول السطر فتلتقط عينك عددا من الكلمات (كلمتين أو ثلاثا عادة). تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عددا آخر من الكلمات وهكذا.. وتستغرق العين في كل فقرة فترة من الوقت، ثبت أنها 1/4 ثانية في المتوسط، وتتزايد سرعة هذه الفقرات كلما تكررت الكلمات التي تقرأها أو كانت مألوفة لديك.. وفي مقابل هذا تستغرق العين وقتا أطول أمام بعض الكلمات، كأن تحاول الربط بين الجمل، أو التأمل في بعض المعاني.. بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها.. وذلك عندما تمعن التفكير فيما بين يديك

من عبارات، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات في ذهنك من آراء وخبرات. ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت وهكذا دواليك.

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى نهاية السطر، فتقوم العين بعد ذلك بحركة رجعية من آخر السطر على أقصى اليسار، إلى أول السطر الذي يليه، وذلك أيضاً بحركة منتظمة لا تخطئ عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد.

ولعلك لاحظت أنه في أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن أن تتعرفها وقد لا يؤثر هذا في التقاطك الفكرة التي تدور حولها الجملة. أنت بذلك تعوض أوجه النقص التي تصادفها في المادة المطبوعة، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة، وتسد الفراغات التي تبدو في بعض المواقف ... وهكذا.

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها، تعتبر النصف الأول المكون لعملية القراءة، وتسمى بالتعرف. يبقى بعد ذلك النصف الثاني من عملية القراءة وهو ما يسمى بالفهم.

خصائص القارئ الماهر:

في ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة تم استخلاص الصفات الآتية للقارئ الماهر:

1. القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية.
2. القدرة على تعديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. والغرض من قراءتها.
3. القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.
4. القدرة على تذكر ما سبق قراءته. وربطه بما سيليه – واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب إليه.
5. القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية، وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بـها القـارئ المـاهر منـها: سـلامة الصحة العامة، وقوة البصر، والثبات الانفعالي، والذكاء، والقدرة على التركيز، والانتبـاه القوي لممارسة القراءة، والاهتمام بفحوى المادة (صلاح عبد المجيد العربي، 6، ص104).

ويتناول (جراي) خصائص القارئ الجيد من حيث الاتصال بالمادة المطبوعـة فيبـين أن هناك عدة مهارات لابد أن تتوافر عند القارئ حتى يصير قارئا جيدا. هذه المهارات هي:

* اتجاه واع للقراءة.
* دقة واستقلال في تعرف الكلمات.
* مدى التعرف على درجة معقولة من السعة.
* حركات تقدمية من العينين على السطر.
* الاقتصار في الحركات الرجعية على ما هو ضروري.
* حركة رجعية دقيقة في آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
* مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات في الأفكار التي تمثلها.
* قدرة على تفسير هذه الأفكار.

مفهوم القراءة:

يقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائي للقراءة. وقد تبنـت الرابطـة القوميـة لدراسة التربية في أمريكا المفهوم التالي لعملية القراءة: إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة... إنها أساسا عملية ذهنية تأمليـة. وينبغـي أن تنمـى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنـها نشـاط ينبغـي أن يحتـوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكـم، والتحليـل، والتعليـل، وحـل المشـكلات. إن القراءة، إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصري للرمـوز، وهـذا مـا نسـميه بالنقد.. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهـذا ما نسميه بالتفاعل.

القراءة، إذن، تعرف وفهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصيـة الإنسـان بكل جوانبها. وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات.

أهداف تعليم القراءة:

يستهدف تعليم القراءة عدة أهداف من أهمها:

1. إن القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها.
2. إن التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعليم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة. إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.
3. إن المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة إن الإنسان. محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة، حتى يحقق ما يريد وحتى يتكيف مع المجتمع ويؤدي وظيفته.
4. إن القراءة هي المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.
5. والقراءة مهارة يستطيع الطالب بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى.
6. وأخيرا.. فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد.. ليس ثمة أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة.

القراءة ومهاراتها:

أولاً: القراءة في المرحلة الابتدائية

تنقسم القراءة عدة أقسام بحسب الأبعاد التي ينظر إليها في القسيم، فالقراءة تنقسم أحياناً بحسب الشكل الذي تتم به أو بحسب الهدف منها.

وتنقسم بحسب الشكل الذي تتم به إلى نوعين: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية.

1. القراءة الصامتة: أخذت القراءة الصامتة عناية زائدة وانتشرت بصورة واسعة في المدارس وبصفة خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. أما في المرحلة الابتدائية فالاهتمام بالقراءة الصامتة لا يظهر إلا في الصفوف الثلاثة الأخيرة منها، بعكس الصفوف الثلاثة الأولى التي ينبغي أن يكون نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى

وأعلى، حيث تأخذ القراءة الجهرية من الوقت المختص لتعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي 75٪ وفي الصف الثاني 50٪ وفي الصف الثالث 25٪ وهكذا تتضاءل نسبة الوقت المخصص لتعليم القراءة الجهرية سنة بعد أخرى.

وتبدو أهمية القراءة الصامتة في تعليم القراءة في الوقت الحاضر للأمور الآتية:

1. تستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة داخل المدرسة وخارجها، وقد بلغت نسبة المواقف التي يستخدم فيها الفرد القراءة الصامتة 95٪ من المواقف التي يستخدم فيها الفرد القراءة بصفة عامة. ومواقف القراءة الصامتة تستلزم هذا النوع من القراءة، ومن الصعب أن تستخدم القراءة الجهرية فيها.
2. إن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية في كثير من الدراسات لأن القراءة الجهرية تستوجب – علاوة على مهارات القراءة الصامتة- مهارات الإلقاء ومخاطبة الجمهور ... إلخ. وهذه المهارات تتطلب وقتاً أكثر بالضرورة؛ ولذلك تستحسن القراءة الصامتة في حالة الدراسة والمذاكرة.
3. إن القراءة الصامتة ضرورية لمواجهة الكمية الهائلة من المعارف والكتب التي تطرحها المطابع كل يوم، وما لم يدرب الفرد على القراءة الصامتة السريعة فإنه لن يستطيع أن يساير ركب المعرفة والتقدم فيها.
4. تبدو أهمية القراءة الصامتة واضحة في هذه المواقف التي تستلزم من الفرد أن يتيح الفرص للآخرين كي ينعموا بنوع من الراحة. والطمأنينة ويكفى أن نضرب مثلاً لهذه المواقف بما يلي:
   - موقف القراءة في وسيلة مواصلات عامة.
   - موقف القراءة بجانب مريض.
   - موقف القراءة بجانب نائم.
   - موقف القراءة لخطاب.

2. القراءة الجهرية: إن القراءة الجهرية شكل من أشكال الاتصال اللغوي، وهي تسمح للفرد بأن يعبر عن نفسه.

وفي القراءة الجهرية ينبغي أن يسيطر الأطفال على كل ما هو ضروري للقراءة الصامتة من إتقان مهارات التعرف ومهارات الفهم، وتتطلب القراءة الجهرية مهارات خاصة في النطق، وهي التعبير عن المواقف والحالة الانفعالية للكاتب... إلخ. ولذلك يعد بعض الدارسين القراءة الجهرية مهارة من مهارات القراءة الجهرية الجيدة لابد أن ينطق نطقا سليما، ولابد من الطلاقة، ولكي يقنع المستمعين بصوته لابد له من التعرف الصحيح والفهم الدقيق لما يقرأ، ولا يمكن الفصل بين التعرف والفهم إذ لو اكتفى القارئ بالتعرف فستصبح القراءة جوفاء لا يجاوز تأثيرها حنجرة القارئ.

والقراءة الجهرية ذات أهداف ثلاثة رئيسة هي:

1. الهدف التشخيصي:

ويظهر هذا الهدف في أن المدرس يستطيع أن يضع يده على مواطن الضعف في النطق لدى التلميذ القارئ.

وحين يشخص المدرس مواطن الضعف لدى تلميذ ما يصبح قادرا على توجيهه، ووضع برنامج العلاج المناسب.

2. الهدف النفسي:

ويظهر الهدف النفسي في أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة في نفسه حين يقرأ جهرا مخاطبا زملاءه ومتخطيا حواجز التردد والخوف والخجل التي تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته، فالفرد المتردد الخجل يواجه الأمور في الغالب بالهروب منها والنكوص عنها ولهذا نعتقد أن مواقف الجهرية في المدرسة تتيح للتلميذ أكبر فرصة لكي يعبر عن نفسه، وكي يثق بها.

3. الهدف الاجتماعي:

ويظهر الهدف الاجتماعي في أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث معهم والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة في أثناء القراءة الجهرية من هذه الصفات.

- احترام مشاعر الآخرين وآراءهم، والتعاطف معهم علاوة على مواجهة المواقف العامة التي تتطلب إبداء الرأي.

مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة عملية القراءة في هذه المرحلة كما ترتبط في ذات الوقت بمستوى النمو الفكري واللغوي للتلميذ، ولأن لكل مرحلة مهاراتها الخاصة، لذلك ينبغي أن تكون هذه المهارات محل اهتمام المربين والمعلمين بحيث يسيطر عليها التلاميذ في هذا الوقت تعبر عن مطالب نموه، والتأخير في مواجهة هذه المطالب يؤثر سلبيا على نمو التلاميذ في المراحل التعليمية التالية، كما أنه يشعر بالإحباط في حين يواجه بمطالب جديدة في مراحل متقدمة لم يسعد لها من قبل.

وتعلم القراءة عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية؛ ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعني بالدرجة الأولى – أنه لابد من التدريب المقصود والمنظم لمهارات القراءة.

وفيما يلي تقدم بعض المهارات الخاصة بجانبي التعرف والفهم في القراءة.

أ. مهارات التعرف:

التعرف هو إدراك الرموز المطبوعة بصريا ويضيف البعض إلى الإدراك البصري فهم المعنى، ويذكر أنه لا فائدة من مجرد الإدراك البصري بدون فهم المعنى ففهم المعنى جزء أساسي في التعرف ومن أهم مهارات التعرف:

1. الإدراك البصري للحروف.
2. التمييز بين الحروف بصريا.
3. معرفة اسم الحرف.
4. الإدراك السمعي للحروف.
5. التمييز بين الحروف سمعيا.
6. الربط بين صوت الحرف وشكله.
7. تمييز الكلمات.

8. تعرف الحروف التي تكتب ولا تنطق.
9. تعرف الحروف التي تنطق ولا تكتب.

ب. مهارات الفهم:

الهدف من كل قراءة فهم المعنى أساسا، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري، ولكنه أول أشكال الفهم. ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله، والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

والنمو المستمر في عملية القراءة ذو أشكال كثيرة، والهدف من هذا هو فهم الأفكار ويعتمد النجاح في هذا الأمر على:

1. دافعية مناسبة.
2. خلفية واسعة من المفاهيم.
3. مهارات الإدراك الكلية وتعرفها.
4. القدرة على الإدراك في وحدات فكرية.

ومن أهم مهارات الفهم:

1. إعطاء الرمز معناه.
2. فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
3. القراءة في وحدات فكرية.
4. فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
5. فهم المعاني المتعددة للكلمة.
6. القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.
7. القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
8. القدرة على الاستنتاج.

9. القدرة على فهم اتجاه الكاتب.
10. القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
11. القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب والحالة المزاجية له.
12. القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

مراحل تعليم القراءة:

أ. مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة:

ويعتمد النجاح في هذه المرحلة على عدة عوامل وهي:

1. النمو العقلي: ويتمثل في القدرة على تذكر أشكال الكلمات، والقدرة على التفكير المجرد، والعمر العقلي.
2. النمو الجسمي: ويتمثل في الصحة العامة والبصر والسمع.
3. نمو الشخصية: ويتمثل في الثبات الانفعالي والعادات الحسنة التي تساعد على التكيف بالبيئة المدرسية ودور المعلم هنا هو معرفة الذين تكون لديهم الاستعداد للقراءة، والذين لم يتكون لديهم الاستعداد ومحاولة تكوين هذا الاستعداد عندهم.

ب. مرحلة البدء في تعليم القراءة:

إن السن المناسبة للبدء في تعلم القراءة لا تقل عن ست سنوات عقلية، والوصول إلى هذه السن أمر في غاية الأهمية للبدء في تعليم القراءة.

ومن المشكلات في هذه المرحلة كيفية البدء مع التلاميذ في تعليم القراءة واختيار المواد المناسبة والتأكد من سيطرة التلاميذ بصريا على مجموعة من المفردات والتراكيب اللغوية. وفي هذه المرحلة يكرس وقت أكبر للقراءة الجهرية؟ ووقت أقل للقراءة الصامتة.

جـ. النمو السريع لمهارات القراءة:

وتشمل هذه المرحلة برنامج تعليم القراءة للصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، وفي هذين الصفين ينبغي أن تؤسس عادات ومهارات القراءة الأساسية ويؤكد

على الفهم ويدرب على وسائل تعرف الكلمات وتحليلها إلى عناصرها، وفي نهاية هذه المرحلة ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على فهم الكلمات الغريبة، ومن الأهداف أو المهارات الأساسية في هذه المرحلة أيضا تنمية الميل إلى القراءة، وتشجيع التلاميذ على القراءة الواسعة في المجالات المختلفة.

د. القراءة الواسعة:

وتشمل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويركز برنامج القراءة عادة في هذه الصفوف على القراءة الواسعة التي توسع خبرات التلاميذ وتعمقها، وعلى الرغم من أن المهارات الأساسية للتعرف والفهم ينبغي أن تحصل في الصفوف الثلاثة الأولى إلا أنه من المهم تنمية وتحسين هذه المهارات في هذه الصفوف الأخيرة. وينبغي أن تحتل القراءة الصامتة مكانتها في هذه الصفوف، وتأخذ معظم وقت تعليم القراءة.

ومن المهارات التي ينبغي أن تعلم في هذه الصفوف تدريب التلاميذ على تحديد المعلومات المطلوبة من المراجع والكتب، وذلك باستخدام فهارس المراجع والكتب، وأدلة دوائر المعارف.. إلخ، كذلك فإنه ينبغي أن توجه عناية خاصة في هذه الصفوف للمهارات المطلوبة للقراءة من أجل المتعة والتسلية، والقراءة المستقلة سواء داخل المدرسة أم خارجها.

هـ. صقل أو تنقية القراءة:

وتشمل هذه المرحلة برامج تعليم القراءة بعد المرحلة الابتدائية أي الإعدادية، والثانوية والجامعية، وفي خلال هذه المرحلة هناك حاجة ملحة للإرشاد المستمر في القراءة، ومن أهم مجالات الإرشاد المهارات المطلوبة للدراسة. فهناك بعض التلاميذ الذين ليست لديهم القدرة الكافية للدراسة في بعض مجالات المعرفة المختلفة، كالطبيعة والكيمياء، والرياضيات.. إلخ، وهم في حاجة ملحة إلى التدريب على استخدام مهارات الدراسة في هذه العلوم، حينما يصل التلميذ إلى المستويات العليا من التعلم، كما تزداد صعوبتها.

طرق تدريس القراءة:

هناك أربع طرق لتعليم القراءة للمبتدئين وهي:

1. الطريقة الأبجدية: طريقة البدء بالحروف

تقوم هذه الطريقة على تسلسل الخطوات التالية؛ السابق منها قبل لاحقه:

1. يتعلم الطفل أولا نطق أسماء جميع حروف الهجاء منفصلا بعضها عن بعض، وكذلك رسمها بصورها المختلفة.
2. ثم يتعلق نطق ورسم حروف الهجاء مرة أخرى مع الحركات.
3. ثم يتعلق نطق ورسم حروف الهجاء ممدودة بالألف والواو والياء.
4. ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقا مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها.
5. ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقا كلمات يتدوب على نطقها ورسمها.
6. ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقا جملاً يتدرب على نطقها ورسمها.

وعيوب هذه الطريقة تتلخص فيما يلي:

أ. أنها تعنى بغير المعنى في تعلم القراءة حيث تركز عند البداية على معرفة الحروف والمقاطع مما لا يحمل للقارئ معنى يجذبه إلى القراءة ويحببه فيها ويؤدي بها غرضا وظيفيا يشعر به.

ب. أن المتعلم بها يمل عملية القراءة وينفر منها لشعوره بعدم إشباعها لأي حاجة من حاجاته.

جـ. أنها تضيع وقت المدرس والتلميذ فيما لا طائل تحته، حيث إن إتمام خطواتها بالصورة السابقة يستغرق وقتا طويلا، في حين أن عملية القراءة لا تحتاج إلى معرفة أسماء الحروف وقضاء الوقت الطويل في التركيز عليها نطقا ورسما، وإنما هي بحاجة في المقام الأول إلى التعرف على الجمل التامة وإدراك المعاني التي تتضمنها.

د. تخالف طبيعة الإنسان من حيث أنه يدرك الكل قبل الجزء، فتعلم الحرف -وهو جزء- قبل الجملة- وهي كل- يقلب هذه الحقيقة.

هـ. تخالف طبائع الأمور من حيث أن الفكرة -وهي تسبق في وجودها الرمز عموما- تأتي في ذيل عملية تعليم القراءة بعد التعرف على الرمز الكتابي.

وعلى الرغم من تحمل هذه الطريقة لتلك العيوب السابقة فإن لها ميزة خاصة وهي أنها تعود التلميذ على حسن إخراج الحروف من مخارجها وعلى تمييز الحروف والكلمات بعضها من بعض مما لا يجعله يخلط بينها حين القراءة.

2. الطريقة الصوتية:

وهي طريقة البدء بالكلمة مع الاعتماد على معرفة أسماء حروفها أو أصواتها.

في هذه الطريقة يبدأ التلميذ في تعلمه للقراءة بتقطيع الكلمة المفردة إلى حروفها مسماة بأسمائها أو بأصواتها، ثم نطقها مرة واحدة بعد ذلك. فيقول في نطق كلمة "كتب" كاف، تاء، باء، كتب أو كاف فتحة كا، تاء فتحة تا، باء فتحة با، كتب ثم يقوم برسمها بعد ذلك.

هاتان الطريقتان يطلق عليهما أحيانا اسم الطرق الجزئية، لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الحروف، وهي الأجزاء التي تتألف منها الكلمات، وقد يطلق عليها اسم آخر هو الطرق التركيبية، لأن العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ في تعرف الكلمة هي تركيب أصواتها من الحروف التي تعلمها وحفظها من قبل.

ومن عيوب هذه الطريقة ما يلي:

أ. أنها تعود البطء في القراءة حيث تعود التلميذ من الصغر على نطق الكلمات مجزأة وتجعله ينصرف عن التركيز على كلية الجملة وما تحمل من معنى. وفي هذا ما يعوقه عن متابعة القراءة وسرعة إدراك المعنى من المادة القرآنية.

ب. أنها تستغرق وقتا طويلا موجها إلى غير الهدف الأساسي من تعلم القراءة فهي إذا مضيعة لوقت المدرس والتلميذ.

جـ. أنها تحمل شيئا من الملل والبعد عن إشباع حاجات التلاميذ؛ حيث إن الكلمة رغم ما فيها من معنى لا تحمل معنى كاملا.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها كسابقتها تساعد الطفل من البداية على التمييز بين الحروف والكلمات، ومن ثم لا يخلط حينما يقرأ، هذا مع اقترابها من العناية بالمعنى الذي يعد عنصرا هاما في عملية القراءة.

3. طريقة الكلمة: طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتيتها

وتعني هذه الطريقة نطق الكلمة دون تجزئ مع مراعاة صوتية حروفها كأن ينظر الطفل إلى صورة من الصور فيدرك معناها وما تدل عليه. ثم ينطق باللفظ المعبر عنها دفعة واحدة. ثم بعد ذلك يحل هذا اللفظ إلى أصوات حروفه على أن يحاكي رسمه جملة وتفصيلا عندما يحلله إلى أصوات حروفه.

ولا تخلو هذه الطريقة من عيوب أهمها:

أ. أنها تحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين من أجل إجادة نطق ورسم الكلمات التي لم يقع عليها التدريب الصورة.

ب. أنها تعوق السرعة في القراءة، حيث إن القارئ يتعود بها تجزئ الكلمات وتحليلها. ولا شك أن هذا يحدث على حساب المعنى الذي ينبغي التركيز عليه.

هذا وهي شبيهة بسابقتها من حيث التدريب على تميز الحروف والاقتراب من عنصر المعنى في عملية القراءة.

4. طريقة الجملة: طريقة البدء بالجملة

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل عملية القراءة بنطق الجمل التي تفيد فائدة تامة وتتصل بالوظائف الحيوية بالنسبة له. ومع الزمن والتدريب يقوم التلميذ بتحليل الجمل إلى كلماتها، والكلمات إلى حروفها. ويتعرف على الكلمات والحروف ويدرك ما بينها من فروق مما يقدره على تركيب الجمل والكلمات معتمدا على نفسه. ويصاحب تعليم النطق في هذا كله تعليم الرسم الكتابي.

هاتان الطريقتان يطلق عليهما أحيانا اسم الطرق الكلية، لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الكلمة أو الجملة، ويطلق عليهما أيضاً طرق الوحدات المعنوية، ومصدر هذه التسمية أن الطريقتين تعتمدان على وحدة كلية ذات معنى، وقد تسمى هاتان الطريقتان أحيانا بالطرق التحليلية على أساس العملية العقلية التي يعتمدان عليها في تعرف الكلمة وإلى أصواتها.

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

1. أنها تساير طبائع الأمور، لأن الفكرة تسبق الرمز صوتاً أو رسما ولا يمكن أن تؤخذ الفكرة من حرف أو كلمة وإنما تؤخذ دائما من الجملة. ويقتضي هذا أن يبدأ تعليم القراءة بالجملة.
2. أنها تساير الطبيعة الإنسانية من حيث إن الإنسان يبدأ بإدراك الكل ثم ينتهي بالتفاصيل، فإذا نظر إلى صورة ما بدت أمامه بكليتها أولا، ثم تظهر له تفاصيلها بعد ذلك فيتعرف على ما بها من أخطاء وعدد الألوان التي استخدمت فيها ونحو ذلك. وحيث أن الجملة كل فالبدء بتعملها مساو لطبيعة الإنسان.
3. أنها تحقق الهدف الرئيسي من القراءة بأسرع ما يمكن حيث تركز من البداية على فهم المعاني وارتباط بعضها ببعض، فتعود الطفل من الصغر أن يهتم بمعنى ما يقرأ ويبحث عنه. ويساعده على ذلك اتساع مداه القرائي حيث هو لم يعتد الوقوف عند الحروف أو الكلمات بقراءتها مجزأة.
4. أنها تساعد التلميذ على الانطلاق في القراءة حيث هو لم يتعود النطق مجزءا منذ بداية تعلمه بها.

ومع ذلك فإنها لا تسلم من المآخذ التالية:

أولاً: إنها تحتاج إلى مدرس كفء يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل الفصل وخارجه ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف مجردة عن أي ارتباط آخر حتى تسهل عليه قراءة ما لم يصادفه في مواقف التعليم؛ خصوصا أن أكثر الحروف العربية تتعدد أشكالها باختلاف مواقعها في الكلمة بدءا ونهاية وتوسطا، وأن اللغة الدارجة تختلف عن لغة الكتابة، وأنا لطفل كثيرا ما يخدع المدرس حين يعتمد في القراءة على تصور المعنى دون أن يستنطق الكلمات به، وأن اللغة العربية تحتاج في سلامة القراءة بها إلى الشكل وهو خارج عن بنية الحروف والكلمات.

ثانياً: أنها تعوق الطفل في التعرف على رسم الكلمات والحروف من حيث أنها تعنى بالمعاني وتوجه الاهتمام إلى الأفكار.

ومن أجل هذا فإن تعليم القراءة بصورة طية يستلزم الاستعانة بالطرق المتقدمة جميعها حسب مقتضيات الأحوال وظروف التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، بحيث

يجمع المدرس ميزات كل منها في نسق متكامل يجعله أساس طريقته من أجل الوصول إلى قمة الجودة في عملية القراءة.

طريقة السير في درس القراءة:

تتم على مرحلتين:

المرحلة الأولى ما قبل درس القراءة: وفيها يقرأ المدرس الموضوع، ويعمق مشكلاته اللغوية، والمعرفية، ويحلها بما يلائم مستوى تلاميذه، ويضع أهداف درسه، على أن تكون: من الموضوع، وعملية قابلة للتنفيذ، وشاملة للجوانب التي يمكن تحقيقها. وهي لا تخرج غالبا من الهدف المعرفي: الذي يتصل بوعي التلاميذ للمعلومات والحقائق التي عرضها الدرس، والهدف السلوكي: وتحته يندرج ما يمكن أن يتكون عن طريق الدرس من شغف بالقراءة وحب الإطلاع والبحث عن مصادر المعرفة.

وأهداف لغوية تتمثل في: تزويد التلاميذ بما يشتمل عليه الدرس من ثروة جديدة في الألفاظ والأساليب. وتنمية القوة على القراءة الصامتة بحيث يفهمون ما يقرؤون، وتنمية القدرة على القراءة الجهرية، بحيث تخلو من الأخطاء النحوية، وتمثيل المعنى وتنوعه بتنوع الفكرة، وتذوق الصور والأساليب، ويحدد وسائل درسه، من رسم أو صورة أو مصور أو فيلم أو نحوها. ثم يتخيل نفسه أمام التلاميذ منذ أول الدرس إلى آخره، مفكرا فيما قد يفاجئه خلاله، وفي كيفية تصرفه إزاء هذه المفاجئات. وهذه هي الصورة الذهنية لمذكرة الدرس، أو الخطة المرسومة له.

المرحلة الثانية مرحلة التنفيذ والممارسة: وتتضمن خطوات الدرس على النحو التالي:

1. التمهيد: وهي خطوة إذكاء شوق التلاميذ إليه، وإثارة اهتمامهم به، ويجب في التمهيد أن يكون طبيعيا بعيدا عن التكلف، وأن يكون موضوعيا مرتبطا بفكرة الدرس وان يكون مملوءا بالحيوية، مركزا سريعا شيئا ما، حتى لا يبعث على السأم. ويمهد بذلك للدخول في الدرس الذي تناول شيئا عنها. كما أنها التمهيد ربما بني المعلومات السابقة، أو على أسئلة من الحياة، أو الاستثارة ببعض الصور والنماذج.. ومن التمهيد ينتقل إلى إعلان موضوع الدرس، وإلى الخطوة التالية.
2. عرض المادة: ويبدأ بفتح الكتاب، ثم يطالبهم بما يأتي: قراءة الدرس قراءة صامتة، تقوم على حركات العين مع التفكير، ومع تعيين ما إمضت دلالته عليهم من ألفاظ

وتراكيب، وما يبدو لهم أن يسألوا عنه، ويسأل أسئلة عامة في فكـرة الـدرس، يتبين بها ما أفادوا من القراءة الصامتة. ويترك لهم فرصـة الأسـئلة فيمـا غمـض عليـهم، ويدع الفرصة لإجابة من يعرف، وهنـا يعلمـهم دقـة السـؤال ودقـة التفكـير، وقـد التعبير. وهنا أيضاً يمكن ان يتكون الكثير من عادات القـراءة السـليمة، وأن يسـاعد المدرس على استمرارية النمو في المهارات والقدرات: اللغوية، والفكرية، والتعبيرية، فإذا لم تف أسئلتهم بالجوانب الغامضة سأل هو ليستوفيها، وخلال ذلك يسـجل مـا يستحق التسجيل على السبورة من معاني الكلمات والتراكيب.

ينتقل بعد القراءة الصامتة والفهم إلى القراءة الجهريـة، وهنـا يقسـم الموضـوع إلى فقراته الأساسية، ويبدأ هو بالقراءة النموذجيـة للفقـرة الأولى، وهـذه القـراءة ينبغـي أن تتـم بما يأتي: الوضوح وإخراج الحروف من مخارجها، الوقوف بحسب الفكرة، والضبط أثناء الجملة، والتسكين عند الوقت، وتمثيل المعنى، يقرأ التلاميذ الفقرة واحدا بعد الآخر، وينبه الفصل إلى متابعة القارئ ونقده، ولكن على ألا يخرج ذلك القراءة الجهرية المنطلقة عن مسارها، أو الدرس عن هدفه. حتى تظل استمرارية النمو في قدرات القراءة الجهرية متخذة طريقها الصحيح، وبعد الفقرة يسأل أسئلة متعـددة وأعمـق تتنـاول: موضوعـها، والمعاني الجزئية فيها، وتحايل بعضها ويمنح التلاميـذ فرصـة التـأمل في أسلوب الكتـاب وتطويره وخياله واستعادة الفقرة استعادة صامتة، وهنا فرصة أخرى يشعر الطـلاب من خلالها بجمال اللغة، ويتذوقونها، ويسأل في الفقرة أسئلة منوعة بحيث تتجه إلى الأهـداف التي سجلها، ووضعها ثقافية كـانت أم فكريـة، أم تذوقيـة، أم لغويـة.. ويسـجل فكرتـه الأساسية على السـبورة، وينتقل إلى الفقرة الثانية على النمط نفسـه، ومع تسجيل موضوع كل فقرة على السبورة.

3- التقويم: وله وسائل متعددة، منها: الأسئلة التي تستوفي الأهداف التي رسمها لنفسه، تمثيل بعض المواقف، أسئلة التلاميذ بعضهم لبعض: أو أسئلتهم له، تلخيص بعـض الفقرات. ولا ينهي الدرس حتى يجعل منه امتدادا للقراءة المنزلية أو المكتبية إلى غـير ذلك مما يضمن استمرارية القراءة، وفي ضوء ما تقدم تكتب مذكرة الدرس، مشتملة على تحديد الفصل والفرقة والأهداف والطريقة.

توجيهات عامة في تدريس القراءة

مقدمة:

فيما يلي مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في التخطيط لدرس القراءة. وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذي ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر.

1. تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل:

تعلم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتا والطلاب عادة يتوقعون أكثر واسرع مما يخططه المعلمون. ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح. وذكر المهارات اللغوية التي يتوقع كسابها للطلاب في كل حصة. ولعل ما يثير دافعية الطلاب هنا تقسيم عمل التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الطلاب أولا بأول.

2. القراءة المكثفة والموسعة:

ينبغي أن يتضح في ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة: الأول ويسمى القراءة المكثفة، ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذي يجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الطلاب وزيادة رصيدهم اللغوي. وتختار لهذه مواد على مستوى من الصعوبة يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل. ويدور النشاط في هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفي الفصل الدراسي.

الثاني ويسمى القراءة الموسعة: وتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التي تعلمها الدارس في الفصل. وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة. ويدور النشاط في هذا النوع خارج الفصل. معتمدا على الطالب. إلا أنه قد يلجأ لاستشارة المعلم في بعض الجوانب وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مبسطة، وقصص قصيرة ذات صلة باهتمامات الطلاب. وقد اختير محتواها اللغوي في ضوء ما درسه الطلاب في القراءة المكثفة. وكما سبق القول لكل نوع هدفه ومهارته ومواده.

3. تدعيم المعلومات السابقة:

ينبغي توظيف ما يتعلمه الدارس من معلومات. أو يكتسبه من مهارات في مواقف جديدة تدعم ما تعلمه، وتقوي ما اكتسبه. فينبغي على سبيل المثال، الا تقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب، وإنما تمتد لتشمل أيضاً بعض المفردات التراكيب التي سبق تعليمها.

كما أن تزايد التدريب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتاب قد يغرس في ضمير الدارس مفهوما قاصرا للقراءة، وقد يجعله أسير هذه المهارات على حساب المهارات العقلية العليا.

4. مواد القراءة:

ينبغي عند اختيار مواد القراءة مراعاة الشروط الآتية:

أ. أن تكون باللغة العربية الفصحى. أي لا تحتوي على كلمات عامية.

ب. أن تلائم اهتمامات الطلاب وميولهم وأعمارهم. فلا تقدم للكبار نصا يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم.

جـ. أن يحتوي النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب.

د. أن يبنى لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة أو يعرفهم بنمط ثقافي إسلامي معين دون أن يتعارض مع قيم الطلاب أو يمتهن ثقافتهم. اللهم إلا في الحالات التي تتعارض فيها هذه القيم مع الثقافة الإسلامية.

هـ. أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها. فيبدأ بما درسوه شفهيا. وما يستطيعون استعماله في مواقف الاتصال. ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد. المهم في الأمر الا يحتوي النص على مفردات صعبة جدا وتستغرق جهد الدارس في معرفة معناها. وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة.

5. ترتيب المهارات:

إن الجدل حول طرق تدريس القراءة هو في المرتبة الأولى حول الترتيب الذي يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة. بأيها يبدأ الدارس؟ وفي أي إطار ينبغي أن يسير ليتعلم كلا

منها؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الملمة وتعرفها كشكل، والبعض الثالث يبدأ بالجملة.

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية في القـراءة. وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات العقلية. وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة في هذا الأمر. وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما في ضوء خبراته السابقة، أو في ضوء نتائج أبحاث قراها أو غير ذلك. وليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها: ظروف الطلاب ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم، والفروق الفردية، في مجال علم النفس، والظروف المحيطة بالبرنامج. سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم، أو من حيث المواد التعليمية المقدمة، أو من حيث الإمكانيات والوسائل المتاحة أو غيرها.

6. تنمية مهارات القراءة الجهرية:

تستمد القراءة الجهرية أهميتها من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع، وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها: تشخيص الصعوبات التي يواجهها الدارس في تعرف الكلمات، اكتشاف مشكلاته في النطق، تعرف فهمه للقواعد النحوية، تثبيت الإدراك البصري للكلمات وتعرفها خاصة في المراحل الأولى، تدريب الدارس على تمثيل المعنى، وقراءة النص قراءة معبرة؛ مما يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ المشكلة هنا هي أننا لا ندرب الدارس عليها جيداً. إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهراً بعد قراءته سراً. ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقا فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه الزميل. وما يحدث أيضاً هو قراءة النص جهرا وأمام كل دارس صورة منه.. ومن ثم فلا داعي لليقظة لما يقرؤه زميله. حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا.. والواقع العملي في الحياة يشهد بغير ذلك. إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ، وليس أمامه النص مطبوعا. كأن نقرأ كلمة في حفل، أو نلقي قصيدة في جمع، أو نقرأ بيانا أو محاضرة، أو نلقي تعليمات، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين وتجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات، أو يقرأ من نصوص والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية. ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التي يجب تنميتها ما يلي: نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحاً (مثل: ذ، ز، ظ ... إلخ)،

التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة. نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل: ب، ت، ث.. إلخ)، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة، تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به، رفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة، الوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك.

ومن المواد التي تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية: القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات، والتمثيليات السبيطة، وقراءة التعليمات وغيرها.

7. مهارات المرحلة الصوتية:

للمرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلي:

أ. تدريب الطالب ووصله بالأصوات العربية، وفهم دلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات.

ب. بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس ببعض التراكيب البسيطة.

جـ. تدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك، فيسهل بعد ذلك تدريبه على إحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب.

التخلف في القراءة:

الحديث عن أسباب التخلف في القراءة، وتشخيص هذا التخلف في شكلي القراءة الصامتة والجهرية، والقراءة العلاجية – يمكن عرضه فيما يلي:

أولاً: أسباب التخلف في القراءة

أسباب التخلف في القراءة كثيرة ومتنوعة، وفيما يلي عرض موجز لهذه الأسباب:

1. الأسباب الجسمية:

وتشمل الصحة العامة، وعيوب الغدد والسمع والبصر، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

أ. الصحة العامة: الأطفال الذين يشكون من علة جسمية لا يتعلمون بسهولة، كما يتعلم الأصحاء، فهم يتغيبون عن المدرسة.

ب. عيوب الغدد: هناك علاقة موجبة بين عيوب الغدد والعجز في القراءة، وكقاعدة عامة فإن العناية الطبية ضرورية قبل أن يستجيب الطفل المتخلف للقراءة السليمة.

جـ. السمع: الأطفال الذين يعانون من عيب في السمع لا يتعلمون اللغة بسهولة، أما الأطفال الصم تماما فيمكنهم أن يتعلموا القراءة باستخدام طرق أخرى مناسبة.

د. البصر: بالرغم من أن كثيرا من القراء لديهم عيوب بصرية تعوقهم عن القراءة فإن بعض الأطفال لا يفشلون في تعلم القراءة لضعف بصرهم أساسا.

2. عوامل الاستعداد:

تعلم القراءة عادة هو المنشط الرئيسي لتلاميذ الصف الأول، وبداية تعليم القراءة ترتبط غالبا بالعمر العقلي كمحك للدلالة على القدرة على تعلم القراءة، غير أن هذا المحك وحده لا يصلح للتنبؤ بالقدرة على القراءة لأن القراء القادرين يمتلكون بداية ناجحة في أول اتصالهم بالقراءة وهي ما تسمى بعوامل الاستعداد للقراءة. ومن أهمها: تصور العلاقات، ومتابعة تعاقب الأفكار، وتنظيم المادة، وقوة الذاكرة. وربما كانت هذه العوامل من جوانب الذكاء العام.

3. الذكاء:

الأطفال الأذكياء يقرأون بسهولة أكثر من الأطفال الأقل ذكاء غير أن جميع الأطفال الأذكياء لا ينجحون في تعلم القراءة وكذلك يفشل الأقل ذكاء في تعلمها.

4. اللغة:

هناك مجموعة من الاعتبارات يجب أن تتحقق في اللغة التي يستخدمها كتاب القراءة وإلا ساعدت اللغة في تعويق الطفل في القراءة واعتبر متخلفا. منها أن تكون الصفحة المطبوعة –وبخاصة في بداية القراءة– تمثل اللغة الشفاهية التي يمارسها الطفل. ومنها أن هناك فروقا كبيرة بين الأطفال في مدى المفردات حين يبدأون في تعلم القراءة، وأن بعض الأطفال لا يصلون في النضج اللغوي إلى ست سنوات حتى أنهم لا يتقنون التكلم في جُمل وبعضهم يكونون قد تعلموا وضع الكلام في نظام يختلف عن لغة الكتابة السهلة الصحيحة. فلغة مادة القراءة يجب أن تكون لغة الطفل إذا أريد له أن يكتب معنى الصفحة المطبوعة.

5. الخبرة السابقة:

نحن نأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة في ضوء ما نحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة، فالأطفال المحرومون والذين لم يتمتعوا بخبرات سعيدة في طفولتهم كثيرا ما يجدون أن ما يقرأونه لا يعني شيئا ولذلك تبدو أهمية الاستعداد للقراءة وتنميته لدى هؤلاء الأطفال حيث تعد برامج مفيدة لما قبل مناشط القراءة للأطفال، حيث يتم إعداد مقترحات لإيجاد خلفية للقراءة تنمي اللغة والخبرات السابقة وتساعد في الحصول على تكيف انفعالي واجتماعي.

ثانيا: تشخيص التخلف في القراءة:

يحتفظ المدرسون المجربون بسجلات مفصلة عن التلاميذ المتخلفين قرائيا أو بسجلات في حقيقتها قوائم تشخيصية وضعها هؤلاء المدرسون عن تلاميذهم، وهم يعدلون هذه القوائم باستمرار، والقائمة التي نعرضها هنا يمكن أن يسترشد بها المدرس بالإضافة إلى اختبارات القراءة، وجهاز سماع الأصوات، والسجلات الصحية ودوسيهات خاصة بكل طفل، وتتكون القائمة من أربعة أقسام هي:

1. معلومات عامة:

وهي اسم المدرسة، وتاريخ الميلاد، والصف، وعدد الأيام في الروضة، والسن عند دخول المدرسة، والحضور في المدرسة، والرسوب، الاتجاه نحو القراءة، والاضطراب الانفعالي، والخلفية الأسرية، والاهتمامات، والتكيف الاجتماعي.. والخبرات العامة وجدير بالذكر أن المعلومات عن عدد الأيام في الروضة، والسن عند دخول المدرسة يلقي الضوء على الأسباب المحتملة لصعوبة القراءة التي تواجه الطفل فبعض الأطفال يرغمون على القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها، ولذلك فمن المستحسن أن نعرف الظروف التي بدأ فيها الطفل خبرات القراءة، وسجل الحضور في المدرسة يقدم مثل هذه المعلومات. وعدد سنوات الرسوب، وخلفية المنزل، والاهتمامات، والخبرات السابقة للطفل، والاتجاه نحو القراءة، كل ذلك يمكن أن يحدث له اضطرابات انفعالية تؤثر في تكيفه الاجتماعي. فالأطفال الذين يعانون عجزا خطيرا في القراءة كثيرا ما يكونون نافرين وغير متعاونين ويتمادون في معاكسة المدرسين. ومعرفة هذه الخلفية مرغوب فيها لأن تمكن

المدرس من أن يفهم الاتجاه الاجتماعي للتلاميذ، وتكوين اللطف والعطف اللذين يساعدان في نجاح التعليم العلاجي.

وفهم صعوبات الطفل ومشكلاته تنبع عادة من الرابطة القريبة بين التلميذ والمدرس في التعليم الفردي. ويمكن الحصول على هذه باستخدام قوائم الاهتمامات. وهي عن استبيان شفاهي يملأ عن طريق مقابلة ويعطي حقائق لازمة عن عادات التلميذ واتجاهاته والخلقية العامة عنه، وهي جزء من السجلات التشخيصية لدراسة الطفل، وهي مفيدة لأن استخدام الاختبار يثبط عزم القارئ الضعيف، كما أنه من الواضح أن بنود قائمة الاهتمامات لا تعطي بالضرورة صورة كافية لمشكلات الطفل الانفعالية والاجتماعية. فكثير من الحالات تسوغ القليل بتحليل شامل بواسطة أخصائي كفء في الميدان. غير أن هذه القائمة تفيد المعلمين بالعوامل التي تؤثر على عرقلة الأطفال واستعدادهم عن تعلم القراءة. ويتم ملء القائمة عن طريق مقابلة غير رسمية يسجل فيها إجابات الطفل في أثناء المقابلة. وبنود قائمة الاهتمامات هي:

- ماذا تريد أن تعمل حينما يكون لديك وقت فراغ؟
- ماذا تعمل عادة بعد المدرسة؟
- ما عمر اخوتك الذكور والبنات؟
- ما الأندية التي تنتمي إليها؟
- هل تحب أن تقرأ؟
- هل تحب ان يقرأ لك أحدهم؟

2. الاختبارات الجسمية والحسية:

هذه الاختبارات مرغوب فيها، وخاصة إذا عمل بنتائجها وأزيلت الصعوبات الجسمية والحسية. وتشمل هذه الاختبارات: القلب، والرئتين، والأسنان، ونقص الفيتامينات، وسوء التغذية، واللوزتين، والزوائد الأنفية، واضطرابات الغدد، وعيوب الكلام، وجهاز السمع واليد المفضلة، والعين المفضلة ومشكلات البصر، وعيوب أخرى.

3. اختبارات الذكاء والتحصيل:

يستخدم المعلمون المعالجون أنواعا من اختبارات الذكاء لكي يتبينوا بسرعة ما يمكن أن يتوقع من الطفل. غير أنه لا يوجد من يعرف على نحو مرض ما يقيسه اختبار الذكاء، وقد لا تعطي نتائج ثابتة، وسواء أنال الطفل درجة دنيا أم عليا فيجب أن يعني ذلك في واقع الأمر فرقا بسيطا بالنسبة لمدرس القراءة المعالجين... واختبارات الذكاء التي تستخدم الورقة والقلم وتطلب من الطفل أن يقرأ أسئلة الاختبارات هي في الواقع عديمة الفائدة لمعلم القارئ المتخلف. ويمكن اعتبار اختبار ستانفورد – بينيه أو اختبار الذكاء الابتدائي أو اختبار الذكاء الثانوي من أحسن ما يعتمد عليه من مقاييس القدرة العامة، وهذه المقاييس يمكن أن تستحق الثقة التي وضعت فيها، غير أن اختبار ستانفورد – بينيه يجعل أهمية كبيرة للعامل اللغوي، وهي الناحية التي يعاني القارئ المتخلف نقصا فيها.

ويمكن استخدام اختبارات مقننة في الهجاء، فقياس القدرة على الهجاء يساعد المعلم ويعطي صورة أكثر دقة من أحكام المعلمين.

كما يجب استخدام اختبار الهجاء في القراءة الجهرية بهدف تشخيص العجز فهو يعطي المتمكن فرصة تحليل مهارات القراءة التي لا يمكن تقويمها باختبار القراءة الصامتة. وفي اختبار القراءة الجهرية يكشف لنا مدى معرفة الكلمات المستخدمة، وأصوات الحروف، والإدغام، والنطق الجيد. ويمكن أن تظهر أخطاء مثل النطق المعكوس، والحروف المعكوسة، والحذف، والإبدال، وإهمال علامات الترقيم، والتكرار، وعيوب الحديث، وسوء النطق، وفقدان مكان الكلمة، واستعمال الأصابع في أثناء القراءة.

واختبارات المسح في القراءة تستعمل في تقدير تحصيل إحدى المجموعات، أو لبيان تأثير برنامج تعليمي لمجموعة كبيرة. والاختبارات التشخيصية أكثر فعالية في تخطيط التعليم الفردي لطفل أو لكثرة من الأطفال. وتختلف الاختبارات في مدى قدرتها على التشخيص. فاختبارات القراءة في المرحلة الأولى يمكن أ، تقيس بعض المهارات الأولية فقط، أما إمكانية الحصول على تشخص مفصل تزداد بازياد العمر وقدرة الأطفال على القراءة.

4. تحليل العجز في القراءة:

يختلف نمط العجز في القراءة باختلاف شكل القراءة. جهرية أو صامتة ويتم تعرف مظاهر العجز في القراءة بتشكيلها باستخدام اختبارات مقننة موضوعة بهدف التشخيص. فاختبارات القراءة تعطي المدرس الفرصة لتعرف المهارات التي يتقنها الطفل والتي لا يتقنها كما أنه يلاحظ التخلف لدى التلميذ. وتشخيص العجز في القراءة الجهرية يمكن أن تعبر عنه القائمة التالية:

أ. يستعمل في معرفة الكلمات: التخمين، الشكل العام، الهجاء، النص.

ب. يعرف في تحليل الكلمات: أسماء الحروف، أصوات الحروف.

جـ. يستعمل الأخطاء الميكانيكية التالية: نطق عكس الكلمة، خلط الحروف، خلط الكلمات، حذف الحروف، حذف الكلمات، إبدال الكلمات، إهمال علامات الترقيم، تكرار الكلمة، نطق الجملة كلمة كلمة.

د. وجود عائق في حركات العين يتمثل في: بعد المسافة بين رؤيتها ونطقها، فقدان مكان القراءة، استخدام الأصابع وتتبع المقروء.

هـ. وجود عائق صوتي يتمثل في: عيب النطق، اضطراب في الصوت.

أما مظاهر التخلف في القراءة الصامتة فيمكن تحديدها في القائمة التالية:

1. البطء في القراءة، والتلفظ، وتحريك الرأس، وعدم الفهم.
2. عدم القدرة على استخدام القاموس، ودائرة المعارف، والمكتبة والقراءة الكشطية.
3. عدم القدرة على اتباع التعليمات، أو تعرف الفكرة الرئيسة أو استرجاع التفاصيل.

ثالثاً: القراءة العلاجية

يتصف المتأخر قرائيا بعدم قدرته على الاستقلال في تعرف الكلمات. والهدف الأول للتعليم العلاجي هو تنمية الاستقلال في تعرف الكلمات عن طريق تمكين التلميذ من مهاجمة الكلمات باستخدام الطرق الآتية:

1. ينظر التلميذ إلى الكلمة بعناية كي يستطيع أن يتعرفها بشكلها العام أو بمثيلتها من الكلمات التي يعرفها.

2. يقرأ النص سريعا بحثا عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة.

3. يقطع الكلمة إلى مقاطع.

4. يمزج أصوات الحروف معا برفق حتى ينطق الكلمة.

ومزج الأصوات أحسن ما يتعلمه التلميذ المتأخر في القراءة بعد أن يكون رصيدا مائة كلمة على الأقل ويتعرفها بصريا. ويجب أن يكون نظام المزج الصوتي بسيطا، فإذا تمكن الطفل من الاقتراب من نطق الكلمة فإنه يستطيع أن يستعين بإشارات النص، وهو في هذه الحالة لديه حروف صوتية يرجع إليها وعن طريقها يمكن أن يساعد نفسه بالإضافة إلى المساعدة العملية التي تعطيها إياه الكلمات فإن معرفة أنه يملك الوسيلة التي يتعامل بها مع الكلمات غير المألوفة تعيد إليه ثقته في نفسه.

وللتعرف البصير لقائمة مفردات يمكن استخدام جهاز العرض السريع أي الفلاشميتر. وهو جهاز عرض يمكن التحكم في سرعة عرضه لدرجة واحدة على مائة من الثانية. فإذا ما وصل الطفل إلى تعرف كلمات بصرية قليلة يمكن تغييرها وعرض كلمات أخرى، ولا تقلل السرعة كلما قرأ الطفل قراءة صحيحة حتى يمكنه استرجاع الكلمات، فإذا توافرت وسيلة من هذا النوع فإنها عادة ما تكون مفيدة في تنمية نوع واحد من المهارات فهي لا تعلم الأطفال جميع مهارات القراءة. إذ ان الوسائل الميكانيكية كثيرا ما تكون مفيدة في حفز القارئ المتخلف على بذل جهد جديد، ذلك القارئ الذي تثبط همته الأعمال التقليدية.

ويمكن أن يمضي معلم المتأخرين في القراءة وقتا طويلا في الاستماع إلى الطفل وهو يقرأ جهرا. والغرض من هذه القراءة الجهرية هو مواجهة الطفل مرة بعد أخرى بمشكلة المعالجة المنهجية للكلمات غير المألوفة.

وحالما يتردد الطفل أو يقف فيجب على المعلم أن يتيقظ لمراجعته بعناية ويوجهه إلى مهاجمة الكلمات – الشكل العام، السياق، المقطعية وهذا المنشط من مناشط القراءة ينبغي أن يستمر حتى يصبح الطفل قادرا بطريقة آلية وبثقة على أن يحاول قراءة الكلمات التي لم يتعرفها بمجرد النظر إليها، ويحتاج المعلم العلاجي صبرا لا حدود له، ويستطيع المعلم أن يساعد التلميذ عن طريق الإشارة إلى الفروق المميزة للكلمة وعن طريق اقتراح حيل لسرعة التذكر.

الكتاب ذو الموضوع الواحد:

لهذا الكتاب أهداف قصد إليها واضعو مناهج القراءة، لعل من أهمها: أن ينتقل التلاميذ من قراءة صفحة أو صفحتين حول قصة أو موضوع إلى قراءة كتاب كامل، تتيح لهم قراءته القدرة على ربط أفكار كثيرة بعضها ببعض وجمعها في إطار واحد، كما تتيح لهم اتساع آفاق التفكير. والتحليل، والاستنباط، كما تتيح لهم غذاء أدسهم من الثروة اللغوية والأسلوبية والصور الأخيلة، وأن يكون من عوامل شغف التلاميذ بالقراءة عن طريقهم متعتهم به. بما فيه من قصص في مراحل النمو التي يشتد فيها حب التلاميذ بالقصة، أو فكر متعمق حيث يقوي تفكيرهم ويميل إلى التشعب والعمق، وأن يساعد على الاتساع اللغوي عن طريق الرجوع في مدلولات كلماته وتراكيبه إلى المعاجم، وأن يعين على الامتداد الثقافي عن طريق تكميل ما جاء به من معلومات عن الأماكن، والأزمنة والحضارات، والمجتمعات، والشخصيات التي يتناولها، وأن يكون من عوامل الاعتماد على النفس في القراءة والإطلاع والبحث، لأن المفروض أن يعتمد أساسا على قراءة التلاميذ الخاصة. وله أيضاً طريقة تدريس خاصة به، وهي من مرحلتين أيضاً.

مرحلة ما قبل تدريسه:

وفي هذه المرحلة يقرؤه المدرس قراءة متأنية، ويتعمق في كل ما يتصل به عن: شخصية المؤلف، والعوامل التي دفعته إلى تأليفه، ولغوياته، وإشاراته الجغرافية، والتاريخية، والاجتماعية، والحضارية وغيرها، ومدى نجاح كاتبه في استيفاء النواحي الفنية للقصة أو الموضوع الذي يتناوله، والمغزى الذي يهدف إليه عن قرب أو من بعد.

مرحلة تدريسه:

يسير المدرس في خطوات تدريسه لفصل من فصول هذا الكتاب على النحو التالي: ينهي من الفصل السابق له نهاية أشبه بما يتبع في المسلسلات، فيبرز التعقيد في ذلك الفصل، والحاجة الماسة إلى حل له، ويطلب إلى تلاميذه أن يبحثوا عن هذا الحل في الفصل الذي يعد للدراسة، ويقرأ التلاميذ الفصل المعد للدراسة في المنزل، على أن يبذلوا ما يستطيعون من جهد: في معرفة اللغويات وتراكيبه الصعبة، ومعرفة أفكاره وربط هذه الأفكار بعضها ببعض، وربطها بغيرها مما يتصل بها في الكتاب أو قصة. ويسأل المدرس أسئلة يتبين بها مدى فهمهم له، وانتفاعهم بقراءتهم المنزلية، ويتأكد من مزيد الفهم،

ويهيىء الفرصة لمن لم يقرأ ويتيح لهم فرصة قراءاته قراءة صامتة متأنية، تستهدف مع الفهم المتعة بخيال الكاتب، وتصويره، وأسلوبه، وبراعته الفنية في القصة أو عرض الفكرة، ويسأل بعد القراءة أسئلة متعددة حول مختلف النواحي: لغوية، وفكرية ، وتصويرية، وأسلوبية، ونقدية، يختار بعض المواطن المشرقة، أو التي برع الكاتب في عرضها لقراءاتها قراءة جهرية نموذجية، مع اختيار بعض التلاميذ لمحاكاته، والسير في ذلك على نمطها في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة، وضع عنوان للفكرة العامة، واستخلاص الأفكار الأساسية وتسجيلها على السبورة، وتلخيص بعض المواقف، وتمثيلها في الفصل، والمثاليات التي يمكن أن يفيد منها التلاميذ في حياتهم، وينتهز الفرصة للربط بين ما قرأ التلاميذ وما يريد من إلقاء الأضواء عليه في قصة أو كتاب أو مؤلف يرشدهم إلى مواطنها في المكتبة، ويعود بإبراز العقدة في الفصل المقروء، وما عسى أن نجد لها من حل في الفصل الثاني، ليشوقهم إلى قراءته في المنزل، وفي ضوء ما تقدم عن الدرس.

وفي ضوء ما سبق، وحرصا على تطوير أساليب استخدام الكتاب ذي الموضوع الواحد، ورغبة في تحقيق أكبر قدر من أهداف تدريسه، وتلافيا للسلبيات التي تتصف بها معظم ممارساتنا في استخدام هذا الكتاب نقترح عددا من التوصيات والمعايير نجملها فيما يلي:

أ. من حيث اختيار الكتاب:

ينبغي أن يسترشد بالمعايير الآتية عند اختيار الكتاب ذي الموضوع الواحد.

1. التبكير بتدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد بدءا من المرحلة الابتدائية مع توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في ذلك.
2. تناسب حجم الكتاب المقرر في ضوء نتائج دراسات علمية ميدانية تنطلق من خصائص التلاميذ وليس استنادا لاجتهادات ذاتية.
3. اختيار كتاب ذي موضوع واحد متكامل والتخلص من تدريس قصص قصيرة مجموعة في كتاب حتى يتحقق تدريس كتاب ذي موضوع واحد.
4. تقرير الكتاب كله، لا أن تختار فصول منه. مما يترتب عليه تمزيق وحدة الكتاب ويحرم الطالب من قراءته في صورته التي خرج بها.
5. اختيار الكتب التي تشبع حاجات المتعلم وتتماشى مع ميوله واهتماماته.

6. تماشي الكتاب مع الفروق الفردية للطلاب. فلا يكون عالي المستوى بالشكل الذي يعجز معه الطالب المتوسط، ولا دون المستوى بالشكل الذي قد يدفع الطالب للاستهانة به.
7. الحرص على تنمية الذاتية الثقافية، وتنمية روح الاعتزاز بالثقافة العربية الإسلامية عند اختيار الكتب على مستوى الصفوف الدراسية المختلفة بمراحل التعليم العام.
8. وضع خطة لاختيارك كتباً مختلفة على مدى سنوات الدراسة تعرض نماذج متكاملة من قطاعات الحياة المتنوعة مما يوسع أفق الطالب اجتماعيا وثقافيا.
9. اختيار الكتاب ذي الأسلوب الأدبي الجيد الذي يساعد على تنمية الثروة اللغوية والأسلوبية عند الطالب، والبعد إلى حد ما، عن الكتب التي توغل في الجانب الأسلوبي الذي قد يصرف الطالب عن تذوق العمل الأدبي عند العجز عن متابعته.
10. مناسبة إخراج الكتاب للخصائص السيكولوجية للطلاب في كل مرحلة مما يجعل شكله وطباعته وتجليده مختلفا في المرحلة الابتدائية عن الإعدادية عن الثانوية.

ب. من حيث المعالجة التربوية:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذي الموضوع الواحد ينبغي:

1. معالجة الكتاب معالجة تربوية مناسبة على استيعابه وتذوقه، وأن يراعي ذلك في الكتب المقررة على جميع الصفوف الدراسية لا أن يقتصر على بعضها.
2- عدم التصرف في الكتاب المختار إلا في حدود ضيقة لا تؤثر بأية حال في محتواه أو في قراءته وتذوقه، وبما لا يخل بفهم الأحداث أو تحديد أدوار الشخصيات.
3- تقديم المعلومات اللازم معرفتها حتى يتذوق الطالب الكتاب، مثل التعريف بالكاتب والظروف التي ألف فيها الكتاب تاريخياً وجغرافياً.
4- تخليصه من التفصيلات الكثيرة والجزئيات التي لا تمثل أهمية، كما قد تشتت الطالب وتصرفه عن جوهر المادة، على أن يتم ذلك بشكل لا يخل بفهم الأحداث أو يؤثر سلباً على تذوق المحتوى.
5- التحقق من استيفاء شرح المفردات الصعبة بالشكل الذي ييسر للطالب فهم النص، وينمي لديه في الوقت نفسه القدرة على استنتاج المعنى من السياق.

6- جعل المعالجة المعجمية في كل صفحة حسب الحاجة إليها، وأن تقدم في هامش الصفحة بخط مميز مما يساعد الطالب على استمرارية القراءة ومواصلة التمتع بالكتاب.

7- تنمية المهارات الأساسية لنقد العمل الأدبي عند معالجة الكتاب بما يتناسب مع مستوى الطالب، مما يساعده على تعرف مواطن الجمال في الكتاب والموازنة بينه وبين غيره، واكتشاف السلبيات التي وقع المؤلف فيها.

8- الاهتمام بالمعالجة الفنية للكتاب في ضوء عناصر العمل الفني قصة أو مسرحية أو غيرهما، دون التركيز على جوانب المحتوى العلمي او الظواهر اللغوية.

9- اشتمال تقديم الكتاب على دوافع اختياره، وقيمته العلمية والتربوية، ومنهجية وطرق تناوله بإيجاز.

10- إبراز موقع الكتاب من مؤلفات الكاتب، وموقعه من الكتب ذات الصلة بموضوعه.

11- تزويد الطالب بأسماء مراجع وقراءات إضافية أو كتب مماثلة أو كتب تشجع المتفوقين على إشباع اهتماماتهم وتوسع أفقهم.

12- الاقتصار في الشواهد القرآنية على الآيات الأكثر ارتباطاً بالمواقف أو الأحداث مع الإشارة إلى غيرها من الآيات في هوامش الصفحات للرجوع إليها.

13- تزويد الكتاب بالمصورات الجغرافية والخرائط التي توضح مواقع الأحداث بالنسبة للقصص التراثية أو الكتب التي تعالج موضوعات تاريخية.

14- فصل المعالجة التربوية للكتاب عن متن الكتاب الأصلي حتى لا توحي للطالب أنه ما زال أمام كتاب مدرسي مقرر، وذلك فيما يتصل بالأنشطة الصفية واللاصفية أو الأسئلة التقويمية.

15- ترك بعض الفصول دون معالجة تربوية على سبيل النشاط الذاتي الموجه بهدف:

أ- تنمية مهارات البحث والاستكشاف وجمع المعلومات والقراءة الذاتية.

ب- تعزيز الخبرات المنهجية والتطبيق عليها تحقيقياً لمبدأ ربط التعلم بالممارسة.

ج- ربط التعلم بالحاجات الوظيفية لاستخدام اللغة، تأكيداً لمبدأ التعلم للحياة.

جـ- من حيث الخطة الزمنية:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذي الموضوع الواحد ينبغي:

1- تناسب الوقت المخصص لتدريس الكتاب مع ما يشتمل عليه من محتوى وما يحقق أهداف تدريسه فلا تطول مدته مما يضفي شوق الطالب للقراءة، ولا تقصر مما يحرم الطالب من تحقيق مختلف الأهداف.

2- عدم تأخر تدريس الكتاب إلى الجزء الأخير من العام الدراسي مما يضيع إمكانية غرس عادة القراءة عند الطالب ولا يساعد من ثم، على تحقيق أهداف تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد.

د- من حيث طريقة التدريس:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذي الموضوع الواحد ينبغي:

1- اختلاف أسلوب المعالجة الصفية للكتاب باختلاف طبيعته، لا أن يتوحد الأسلوب بالشكل الذي يضيع هوية الكتاب، سواء أكان قصة قصيرة أم رواية أم سيرة أم مسرحية... إلخ.

2- اختلاف طريقة تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد شفوياً وسبورياً عن طريقة تدريس الكتاب ذي الصعوبات المتعددة.

3- إشراك الطلاب ابتداء من تحديد أهداف قراءة الكتاب، وتحديد النتاجات التعليمية المتوقعة من قراءته.

4- التفكير في بعض الأساليب التي تشحذ همم الطلاب، وتجدد نشاطهم القرائي الموجه كلما تراجع بفعل طبيعة بعض الكتب المقررة مادة وصياغة.

5- عدم تحمل المعلم وحده عبء المعالجة الصفية للكتاب، مهمشاً في ذلك دور الطالب.

6- التأكيد على أن فعاليات المناقشة الصفية تقوم على إعداد الطالب الذاتي وعلى مشاركته الإيجابية فيها.

7- التأكيد على الطالب، بأن يقرأ فصول الكتاب في المنزل بنفسه حتى لا يعتمد في الفصل على المناقشات التي تدور، أو على قراءة زملائه للكتاب.

8- اقتصار المعلم في عرض المعلومات المتصلة بالكتاب على ما يساعد على استيعابه فهماً وتذوقاً حتى لا تتحول هذه المعلومات إلى هدف رئيسي لا ثانوي.

9- عدم التوقف طويلاً أمام الحقائق التاريخية بالشكل الذي يحول الحصة من حصة لقراءة قصة غل حصة للتاريخ.

10- التعمق في تناول الكتاب والبعد عن السطحية، مما يستحث تفكير الطالب ويستثير دافعيته لا أن يستهين به.

11- تقديم المعلومات وشرح الظواهر اللغوية في سياقات ذات معنى.

12- عدم إسراف المعلم في العناية بالمعجم اللغوي للكتاب بشكل يجعل المعجم غاية في ذاته لا وسيلة للفهم.

13- الالتفات عند تدريس الكتاب إلى حالات العجز عند بعض الطلاب حتى لا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة.

14- توظيف استراتيجية حل المشكلات، وليس مجرد السرد والتلقين للمعلومات عند تدريس الكتاب.

15- عدم التسرع في تخطئة الطالب عند المعالجة اللغوية للكتاب في الفصل، والإصرار على تلقي استجابة معينة، حتى لا تتحجر اللغة في عقل الطالب أو يشعر باليأس في استخدامها.

16- صرف الطالب عن القراءة الخاطئة المتقطعة من كتابه المفتوح في الفصل إلا ما كان بتوجيه من المعلم، وذلك حتى لا يتشتت فكره ويتوزع انتباهه بين المعلم والكتاب والمناقشة.

هـ- من حيث الوسائل والأنشطة:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذي الموضوع الواحد ينبغي:

1- توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات في تدريس الكتاب بحيث يشد الطلاب ويرغبهم فيه، ويدفعهم إلى الشروع في قراءته.

2- تحديد أنشطة قرائية وكتابية متصلة بالكتاب، تدفعه إلى ممارسة هاتين المهارتين، مما يساعد على تحقيق أهداف تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد.

3- تنويع الأنشطة الصفية واللاصفية في معالجة الكتاب بالشكل الذي يحقق أكبر قدر من أهداف تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد،

4- استخدام أسلوب التعيين الموجه، الذي يحدد المعلم فيه بدقة ما هو مطلوب من التلميذ، ويزوده بالمعلومات التي تساعد على تذليل ما يتوقع من صعوبات تواجهه في المنزل عند أداء التعيين.

5- تهيئة فرص التفاعل بين الطلاب، وتنمية إحساس كل طالب بأنه عضو فعال وليس مجرد مستقبل سلبي.

6- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب سواء في التكليفات (الواجبات) التي تؤدى في المنزل أو في أثناء المعالجة الصفية.

و- من حيث أساليب التقويم:

للاستخدام الأمثل للكتاب ذي الموضوع ينبغي:

1- التحرر من نمطية الأسلوب الذي تصاغ به الأسئلة التقويمية للكتاب، مما يجعله متميزاً عن الكتاب ذي الموضوعات المتعددة.

2- الارتفاع بمستوى الأسئلة التقويمية حتى تغطي المستويات العليا من الجوانب المعرفية (تحليل، تركيب، نقد وتقويم) لا أن تقتصر على المستويات الدنيا منها (تذكر، فهم، تطبيق).

3- تخصيص درجة مناسبة للكتاب ذي الموضوع الواحد وذلك في الامتحانات النصفية والنهائية حتى يدرك الطالب أهميته ويعني المعلم بتدريسه.

4- توظيف المفردات الجديدة والتراكيب الجيدة في سياقات مختلفة.

5- تزويد الكتب بنماذج من أسئلة الامتحانات النهائية، في فصل خاص بالكتب وتقديم نماذج لحلها.

6- إضافة أنماط من الأسئلة التي تغرس في التلاميذ القيم، وتنمي الاتجاهات.

7- تنويع الأسئلة بين المقالية والموضوعية، وتوظيف الأشكال المختلفة من الأسئلة الموضوعية.

الفصل الحادي عشر

تدريس الكتابة

المدرسة عالم جديد بالنسبة للأطفال الذين يلتحقون بها لأول مرة، وألوان النشاط المدرسي بصفة عامة تعتبر أشياء جديدة في حياتهم وتدريب الأطفال على الكتابة أحد هذه الأنشطة التي تحرص المدرسة على تزويد الأطفال بها، وتضعها مع القراءة في قمة الأهداف التي أنشئت من أجلها.

الأهداف العامة لتعليم الكتابة

لتعليم الكتابة أهداف اجتماعية وثقافية هامة نجملها فيما يلي:

1- أنها وسيلة من وسائل التفاهم بين الأفراد والجماعات يتمثل ذلك في الرسائل المتبادلة بين الأفراد والهيئات، وما تنشره الصحف والمجلات والكتب من افكار يتداولها الناس فيما بينهم ويتناولونها بالنقد والمناقشة.

2- لها الفضل الأكبر في نمو الثقافة والمعرفة وذلك لأنها هي التي تتيح للأفكار والآراء فرصة الانتشار على نطاق واسع لا تتقيد بالحدود الجغرافية أو الإقليمية.

3- أنها وسبة تدوين الأفكار والآراء، وتسجيل التراث الفكرة للأفراد والمجتمعات ولولاها لا ندثر من الثقافات بتطاول الزمن أ بتغلب بعضها على بعض، كما أن لها أهدافاً تربوية بالنسبة للناشئين من أهمها:

1- تساعد على حسن القراءة، فهي والقراءة متلازمتان، إذ أن الذي لا يقرأ لا يكتب والذي لا يكتب لا يقرأ... وتقدم الطفل في أحدهما هو وسيلة لتقدمه في الأخرى.

2- التدريب عليها يكوّن لدى الأطفال الاستعدادات والمهارات اللازمة لها.

3- تنمي لدى الأطفال القدرة على الانتباه ودقة الملاحظة، وقوة الذاكرة.

4- تكوّن لدى الأطفال بعض العادات الحسنة والفضائل التهذيبية مثل النظافة والنظام والإتقان.

5- تدرب العين والأذن واليد على وظائفها الكتابية وتثبت صورة الكلمات في أذهانهم.

6- تعمل على ترقية الذوق وتهذيبه لأن الكتابة من الفنون الجميلة كالرسم والنقش ونحوهما.

أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الابتدائية

أفردت كتب تعليم اللغة العربية معالجة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم، فقد جمعتها تحت مسمي (أهداف الكتابة) وقد ورعتها على صفوف المرحلة، ويمكن تحديد أهداف تعليم الكتاب الهجائية والخط - من خلالهما - فيما يلي:

1- يدرك التلميذ العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

2- كتابة الحروف العربية بأشكال يتميز بعضها عن بعض من حيث الشكل والنقط.

3- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة ومتصلة مع تمييز شكل الحرف في أوائل الكلمة ووسطها وآخرها بخطي الرقعة والنسخ.

4- الكتابة المتسمة بالنظام في وضع كلماتها، بحيث تسير السطور المكتوبة مستقيمة.

5- تدريب يد التلاميذ على الكتابة بخط واضح تكتمل فيه الحروف ولا تتناقض.

6- تدريب التلميذ على كتابة الحروف والكلمات بشكل متناسق في المكتوب الواحد.

7- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات ذات الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية والتدريب، مثل:

أ- كتابة الكلمات التي بها (ال) الشمسية والقمرية.

ب- كتابة التاء المربوطة والمفتوحة في آخر الكلمات.

جـ- التدريب على كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب و تنطق.

د- كتابة واو الجماعة، وواو عمرو.

هـ- كتابة الكلمات التي بها همزة في أول الكلمة.

و- كتابة الألف اللينة التي تكتب ألفاً والتي تكتب ياء.

ز- كتابة الألف في ابن وابنة وحالات حذفها.

8- يكتب التلميذ الكلمات التي في حصيلته اللغوية في صحة من الرسم الهجائي.

9- يتدرب التلميذ على استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً في كتابته.

10- تعويد التلاميذ النظام والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة.

11- مساعدة التلميذ على اكتساب السرعة المناسبة أثناء الكتابة.

تلك هي أهم الأهداف التي ينبغي أن يتقنها تلميذ المرحلة الابتدائية وتحقيق تلك الأهداف لا يتم من فراغ، بل يتم من خلال أساليب تعليم وأسس تقوم عليها، وفيما يلي بيان ذلك.

الأسس العامة لتعليم الكتابة

يرتبط تعليم الكتابة بعدة أسس وردت في كتب تعليم اللغة العربية بطريقة عامة، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

1- أسس خاصة بالتلميذ.

2- أسس خاصة بالوسيلة.

3- أسس خاصة بالمدرس.

وفيما يلي بيان ذلك:

1- الأسس الخاصة بالتلميذ: يتوقف نجاح تعليم الكتابة إذا اهتم التلميذ بما يلي:

أ- رؤية الكلمة، فالعين ترى الكلمات، وتلاحظ حروفها مرتبة، وهي بهذا تساعد على رسم صورته صحيحة في الذهن، وعند تذكرها حين يراد كتابتها.

ب- الاستماع إلى الكلمة، فالأذن تستمع ولهذا يجب تدريبها على تمييز الأصوات ووسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجي الشفوي للكلمات قبل الكتابة.

جـ- المرانة اليدوية على كتابة الكلمة، حتى تعتاد يد الطفل طائفة من الحركات العضلية الخاصة، وهذا يفيد في سرعة الكتابة.

الأسس النفسية والتربوية لتعليم الكتابة

يستند تعليم الكتابة إلى أسس نفسية وتربوية ينبغي أن يهتم بها المدرس حتى يستطيع أن يصل إلى أهدافه في يسر وسهولة.. ومن أهم هذه الأسس ما يأتي:

1- أن يبنى تعليم الكتابة على أساس ظهور الميل عند الأطفال لتعلمها وقدرتهم على ممارستها.

2- أن يمنح الطفل قدرا من الحرية، بحيث يسمح له أن يكتب حسب مقدرته، وألا توضع في طريقه قيود حركته أو تقيد انطلاقه في الكتابة.

3- أن يتغاضى المدرس - في المراحل الأولى من تعليم الأطفال الكتابة - عما يلاحظه من كبر الحروف أو خروجها عن السطر أو عدم انتظامها أو استقامتها، وعليه أن يتقبل ما قد يكون فيها من أخطاء، وأن يعمل على معالجتها في رفق..

4- الإكثار من تدريب الأطفال على رسم الحروف والكلمات لأن الكتابة مهارة لا يمكن كسبها إلا عن طريق التدريب المتصل.

5- ألا يكتفي المدرس في تدريب الأطفال على الكتابة بالكلمات أو الجمل التي وردت في كتب القراءة بل عليه أن يضيف إليها الجديد مما يستخدمه في بطاقات التدريب أو مما يدور في بيئة الأطفال ويعبر عن مشاعرهم بصورة مشوقة.

6- استخدام الدقة في التدريب على خط النسخ الواضح الخالي من الزخرف والتنميق، مع التقيد بأشكال الحروف التي جاءت في كتاب القراءة المقرر.

متى يبدأ تدريب الأطفال على الكتابة؟

لا ينبغي أن نتعجل الأطفال في تعليمهم الكتابة عند التحاقهم بالمدرسة بل يجب أن تكون هناك مرحلة تهيئة يستعد فيها الأطفال للتدرب على الكتابة وممارستها ومن وسائل التهيئة لعملية الكتابة ما يأتي:

1- تدريب أعضاء الكتابة عند الأطفال - وهي العين والأذن واليد - على وظائفها في أثناء الكتابة، وتحقيق التوافق بينها، فالعين ترى الكلمات المكتوبة وتميز أجزاءها، والأذن تسمع الألفاظ وتميز أصواتها، واليد تكتب ما تراه العين أو تسمعه الأذن، وما لم يكن هناك تدريب كاف لهذه الأعضاء يحقق بينها التوافق فإن عملية الكتابة لن

تتم بنجاح. ومن وسائل هذا التدريب تعويد الأطفال على رسم الخطوط المستقيمة أو المنحنية في أوضاعها المختلفة عن طريق رسم هذه الخطوط عل شكل نقط متابعة ثم يطلب من الطفل أن يمر عليها بالقلم مكوناً منها هذه الخطوط.

2- تدريب الأطفال على تميز الأشكال أو الحروف عن بعضها عن طريق إعداد حروف من الخشب أو المعدن يتداولها الأطفال ويمرون بأصابعهم عليها، أو عن طريق استخدام حروف محفورة في قطع من الخشب أو المعدن وتعويدهم أن يمروا علياه بأصابعهم أو بأداة مناسبة يمسكونها بأيديهم كالأقلام ونحوها.

بدء الكتابة

إذا اطمأن المدرس إلى أن أطفاله قد تهيأوا لعملية الكتابة تهيئة تامة بدأ معهم التدريب على الكتابة، ويمكن القول بأن تهيئة الأطفال للكتابة تسير جنباً إلى جنب مع تهيتهم للقراءة، وبالتالي فإن تعليمهم الكتابة يواكب تعليمهم القراءة ويسير معها.

ويمكن أن تبدأ الكتابة في مرحلة التعريف بالكلمات والغرض من التدريب على الكتابة في هذه المرحلة هو محاولة تمكين الطفل من رسم ما يقرؤه بصفة تقريبية، وواجبنا أن نتجاوز عما يبدو في هذا الرسم من خطأ أو نقص أو قبح أو عدم انسجام بين الكلمات أو أجزائها كما يجب الا نقيده بالكتابة بالقلم لأن استخدام القلم يشق عليه في هذه السن ... ويمكن أن نتيح له استخدام الصلصال أو التخطيط في الرمل ونحو ذلك.

فإذا انتقل الأطفال – في القراءة – إلى مرحلة التحليل والتجريد لاحظنا أنهم قد تقدموا إلى حد ما في الكتابة، فبعد أن كانت الكتابة تشق على كثير منهم في المرحلة السابقة نجدهم الآن قادرين على استخدام الأقلام والبطاقات في الكتابة، كما أن تحليل الكلمة إلى أجزائها يساعد الأطفال على الاهتمام بكل جزء من أجزاء الكلمة ورسمه رسماً صحيحاً.

وينبغي أن نقنع من الطفل في هذه المرحلة بما تسفر عنه محاولاته، والا نضيق بما يبدو في كتابته من العيوب.

أما في مرحلة التركيب فإن الطفل يكون قد قام بمحاولات كثيرة في المرحلتين السابقتين وهنا نتوقع منه أن يكون قادرا على ضبط يده، وتحسين كتابته، وتجنب الأخطاء الصارخة، كما نتوقع منه أن يكون قد اكتسب بعض مهارات الكتابة، فينبغي بالنقط واستقامة السطور وضوح الأجزاء الدقيقة في الكلمة ونحو ذلك.

فإذا انتقل الأطفال إلى الصف الثاني ثم الثالث تقدموا في الكتابة، وعرفوا كثيراً من خصائصها.. كما أنهم يكونون قد اكتسبوا كثيراً من المعلومات والمعارف المتصلة بالحروف وضبطها وطريقة استخدامها وما إلى ذلك مما يدل على نموهم في مجال الكتابة.

وسائل تدريب الأطفال على الكتابة

من الواضح أن الهدف في مرحة التهيئة في تدريب الأطفال على الكتابة هو تشويق الأطفال إليها، وإيجاد الدافع عندهم إلى الكتابة حتى إذا أقبلوا عليها بحب وشغف، وهذا إلى تطويع أعضاء الكتابة لدى الأطفال لإتقان الكتابة واكتساب مهاراتها...

وإذا كان هذا هو الهدف فمن الواجب أن تكون وسائل هذه التهيئة مما يساعد على تحقيقه، ولذلك ينصح المربون بأن تشمل وسائل تهيئة الأطفال للكتابة ما يلي:

1- التخطيط أو الكتابة على الرمل .. ويمكن أن يتم ذلك في فناء المدرسة حيث يولع الأطفال بالجري واللعب وفي خلال ذلك يرسم المدرس بعض الأشكال أو الخطوط أو الحروف على الرمل ويطلب منهم محاكاتها ... ويكمن أيضاً أن تعد أحواض من الخشب أو الألمنيوم وتملأ بالرمل ثم توضع في الفصل لكي يستغلها المدرس في تدريب الأطفال كلما لزم الأمر.

2- الصلصال: هو مادة طيعة يستطيع الأطفال أن يشكلوها دون مشقة، واللعب بها محبب للأطفال كما أنه لا يلوث الأيدي أو الملابس، ومن الممكن أن يوجه المدرس الأطفال إلى تشكيل بعض الحروف أو الكلمات من الصلصال في يسر وسهولة.

3- اللوح والأردواز.

4- الورق والقلم وذلك في مرحلة متأخرة نوعاً.

صعوبات الكتابة العربية

تختص الكتابة العربية ببعض الأمور التي لا توجد في كتابة اللغات الأخرى، وهذه الأمور قد تنتج عنها بعض الصعوبات التي تعيق تعليم الكتابة وخاصة للناشئين.

والهدف من دراسة تلك الصعوبات- استفادة المعلم منها في معرفة وجه الصعوبة وأسبابها وكيفية التغلب عليها، حتى يستطيع مراعاتها عند بناء برتسامج لتنمية مهارات الكتابة. هذه الصعوبات تتمثل فيما يلي:

أ- صعوبات تتعلق بالشكل العام للكتابة: نوجز الحديث عنها فيما يلي:

1- **الشكل:** وهو وضع الحركات القصار (الضمة - الفتحة - الكسرة) على الحروف، وهذا مصدر من مصادر الصعوبة، لأن الطفل إذا وجد أمامه لفظة (علم) مثلاً، دون تشكيل حار فيما إذا كانت: عَلِمَ- عَلَّمَ- عُلِمَ - عِلْمٌ- عَلَّمْ، فعدم تشكيل الكلمات يؤدي إلى إحداث خلل وتناقض في نطق الكلمة، مما يؤثر في بنيتها وينال من دلالتها وينحرف كثيراً بالمعنى ويوقع بالمبتدئ في حيرة ولبس...

ومما هو واضح للعيان أن عدم تدريب التلاميذ على الكتابة المشكولة، يؤدي إلى أن الكثير منهم يكتب التنوين نوناً، والضمة واواً، والفتحة ألفاً.

ولأن استخدام التشكيل في الكتابة يستلزم وقتاً طويلاً، ولأنه متعب للبصر أثناء القراءة جعل البعض يقول: إن الشكل أوضح وجوه النقص في الكتابة العربية.

على الرغم مما سبق فإن البعض يرى أن الشكل ليس من عيوب الكتابة، وإنما هو من مميزاتها حيث أن ضبط أواخر الكلمات بالشكل ينوع الأساليب ويكثر طرق التعبير والأداء مما تفخر به لغتنا على غيرها.

ويرى أحدهم أن إهمال الشكل هو المؤدي إلى الصعوبة فيقول: (إن عجز الخط العربي عن تأدية النطق العربي تأدية صحيحة ناتج عن إهمال الشكل، وهو عنصر أساسي في الخط العربي، ولو ظهرت الجرائد والمجلات مشكولة عامين اثنين لرأيتم كيف يصلح النطق، ويشيع الإفصاح).

وبهذا نرى أنه يمكن علاج هذه الصعوبة بتشكيل الكلمة التي يكون التشكيل لها ضرورياً لتوضيح معناها، أما الكلمات التي لا تحتاج إلى تشكيل فيمكن فهم المعنى من خلال السياق.

2- **الإعجام:** بالرغم من أن تنقيط الحروف جاء لتلافي صعوبة تشابه أشكال الحروف، إلا أن البعض يعده من صعوبات الكتابة بل أنه من (أشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة العربية لبساً وارتباكاً).

والإعجام يعني زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث أعلى أو أسفل الحرف ليتميز بهذا الإعجام كأنه حرف جديد، وتلك طريقة افضل من خلق حرف جديد يتطلب من الطفل تعلمه.

ويمكن الرد على هذه الصعوبة المزعومة من البعض بأنها لا تكون إلا في الكتابة غير الدقيقة التي لا تلتزم بوضع النقط في أماكن وضعها الصحيحة، فهي مرتبطة بالكاتب أكثر من ارتباطها بالكتابة، فالنقط إذا وضعت بدقة وعناية يكون لها دور كبير ومهم في العصمة من الوقوع في الالتباس في نطق الحروف المتشابهة.

ب- صعوبات تتعلق بالكتابة الهجائية والخط: وتتمثل فيما يلي:

1- اختلاف كتابة الكلمة عن نطقها: قد تختلف كتابة الكلمة عن نطقها بزيادة حرف لم ينطق، أو نطق حرف لم يكتب، ومن هنا تكون الصعوبة والمشقة في تعلم القراءة والكتابة مع أنه من الأهداف الأصلية لقواعد الكتابة الهجائية تصوير اللفظ المنطوق تصويراً خطياً دقيقاً، مثلاً: هذا، مائة).

وأمثلة ما ينطق ولا يكتب كثيرة منها: الألف في هذا - ذلك - هؤلاء...

وأمثلة ما يكتب ولا ينطق كثيرة منها: الواو في عمرو، أولئك، اللام الشمسية، الألف بعد واو الجماعة مثل حضروا...

والواقع أن اختلاف النطق عن الكتاب ليس مشكلة اللغة العربية فقط بل مشكلة كثير من اللغات فالإنجليزية مثلاً تهمل الحرف (W) نطقاً في (who) و (write).

2- تعقد قواعد اللغة الهجائية وكثرة الاستثناءات فيها: مما يؤدي إلى صعوبة الكتابة العربية وما في قواعدها من تعقد حيث نجد الهمزة المتوسطة مثلاً إما متوسطة متحركة أو ساكنة، والتحرك منها بعد متحرك، والساكن، أما صحيح أو معتل ... ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة استثناء.

3- الاختلاف في قواعد الكتابة الهجائية: كثر الاختلاف بين العلماء في قواعد الكتابة الهجائية ولكل حجته، ونأخذ مثلاً: (كتابة الهمزة) ونرى الاختلاف في كتابتها فيما يلي:

أ- كتابة الهمزة في آخر الفعل ألفاً إذا كان ما قبلها مفتوحاً، مثل قرأ، بدأ، وإذا أسند الفعل إلى ألف الاثنين لم تتغير رسم الهمزة فتكون قرأا، يقرأان، أما الاسم (مبدأ) إذا ثني صار (مبدآن).

ب- كتابة المثنى المرفوع لكلمة (جزء) جزءان، وفي (بطء) بطئان.

ج- كتابة همزة (هيئة) على نبرة، وهمزة (يسأل) على الألف.

4- ارتباط قواعد الكتابة الهجائية بالنحو والصرف: يمثل ذلك الارتباط عقبة تعوق الكتابة، ونأخذ مثالاً لذلك الألف اللينة: لكي نكتب الكلمة ذات الألف اللينة مثل/ هدى، عفا، فإنهم يفرضون أولاً أن نعرف أصل الألف، فإن كان أصلها الياء كتبت ياء، وإن كانت واواً كتب ألفاً، ولا يستطيع الطفل أن يلم بهذا إلا إذا اختص في اللغة والاشتقاق وعلم تصريف الأبنية، وفي ذلك صعوبة على المبتدئ، ومما يزيد من صعوبتها ما يلي:

أ- يجوز كتابة بعض الكلمات بالألف والياء، مثل: الضحا- الرُبا، وقد وردت في القاموس المحيط بالألف، ووردت في المصباح المنير بالياء.

ب- وجود الاستثناء في كل قاعدة لكتابتها، فترى مثلاً:

أ- ترسم الألف اللينة ألفاً في الأسماء الأعجمية إلا في خمسة أسماء، هي: موسى- عيسى - كسرى - بخارى - متى.

ب- ترسم ألفاً في الأسماء المبنية إلا في خمسة أسماء، هي: أنى ، متى، لدى، الألى، أولى (للإشارة).

ج- ترسم ألفاً في جميع الحروف إلا في أربعة أحرف/ هي إلى، على، حتى، بلى.

5- استخدام علامات الترقيم: الترقيم يعني وضع علامات معينة بين أجزاء الكلام المكتوب، ليمكن تمييز بعضه عن بعض، وللمساعدة على صحة الأداء عند القراءة.

وقد أقدم على وضع هذه العلامات أحمد زكي الملقب (شيخ العروبة) لما لها من فائدة في أنها تزيد الجمل تنسيقاً وتنظيماً، والقراءة يسراً وسهولة والكتابة رونقاً وجمالاً.

وتكاد تتفق كتب الإملاء (الكتابة الهجائية) والترقيم على العلامات الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (1) علامات الترقيم

م	اسم العلامة	صورتها	م	اسم العلامة	صورتها
1	الفاصلة	،	6	علامة الانفعال (التأثر)	!
2	الفاصلة المنقوطة	؛	7	الشرطة (الوصلة)	-
3	الوقفة (النقطة)	.	8	علامة التنصيص	" "
4	النقطتان	:	9	القوسان	( )
5	علامة الاستفهام	؟	10	علامة الحذف	......

وتنتج الصعوبة في استخدام علامات الترقيم عن عدم إدراك التلميذ للطريقة السليمة لاستخدام هذه العلامات، لأنه لم يتدرب عليها، فقد لا يضع العلامة، أو يضعها في غير مكانها، أو يضع علامة مكان أخرى. ونرى أن هذه الصعوبة تزال بالتدريب الجيد المستمر لاستخدام تلك العلامات أثناء التدريب على الكتابة وبكثرة الإطلاع والقراءة على الكتب التي تستخدم العلامات استخداماً جيداً.

6- تعدد صورة الحرف الواحد تبعاً لموقعه في الكلمة: فالباء مثلاً نجد أن لها صوراً عديدة منها (ب، ـب بـ) ولقد أحصى بعض المهتمين أكثر من (20) تمثيلاً لحرف الميم.

وقد جعل ساطع الحصري تغير صورة الحرف بتغيير موضعه في الكلمة الذي يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلمه القراءة والكتابة، أحد المصدرين الأصليين لنواقص الحروف العربية.

والكلام على هذه الصعوبة مبالغ فيه لأنه يمكن التغلب عليها بالانتهاء من عملية تعلم القراءة والكتابة.

7- تعدد الخط العربي: الحرف الواحد تتغير صورة رسمه حسب الخط المكتوب به، فحرف الضاد مثلاً في نهاية الكلمة يختلف في خط الرقعة عن خط النسخ عن خط الثلث، والأول هو المعتمد عليه في الكتابة اليدوية، والثاني هو المعتمد عيه في الطباعة غالباً، وهذا الاختلاف في الرسم باختلاف الموقع واختلاف نوع الخط يشكل صعوبة أمام المبتدئ، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة بأن نعلم التلاميذ في البداية الكتابة

بخط النسخ ثم ندربه على خط الرقعة مع التنبيه على الفرق بين الحرف الواحد في الخطين، ونظراً لأن أكثر صعوبات الكتابة تتضح في كتابة الهمزات والألف اللينة كما هو واضح مما سبق ومن خلال نتائج الدراسات السابقة. فقد (أخذ مجمع اللغة العربية على عاتقه منذ الدورة الرابعة عشرة لانعقاده في بحث موضوع تيسير قواعد الكتابة الهجائية من حيث رسم الهمزة والألف اللينة). وخلاصة محاولات التيسير الخاصة بكتابة الهمزة أنها تلتزم كتابة ما نلفظ به فقط، وعلى هذا الأساس أقر مجمع اللغة العربية ضوابط رسمها، ودعائم كتابتها، من هذه الدعائم ما يلي:

أ- الحركات والسكون في الكلمة ترتب من ناحية الأولوية، الكسرة فالفتحة فالضمة فالسكون، وعلى هذا تتلخص قاعدة كتابة الهمزة حسب (أقوى الحركتين) بالشكل التالي:

ب- الهمزة في أول الكلمة تكتب ألفاً مطلقاً.

ج- الهمزة في الوسط ينظر إلى حركتها وحركة ما قبلها، وتكتب على ما يوافق أقوى الحركتين من الحروف.

د- الهمزة المتطرفة تكتب على حرف من جنس حركة ما قبلها، مثل: قارئ، تكافؤ، بدأ، وإن كان ما قبلها ساكناً كتبت مفردة، مثل: بطء.

تعقيب

إن تلك الصعوبات ليست العربية فيها بدعاً من اللغات، كما أنها لا ترجع فقط إلى طبيعة الكتابة بل تخرج إلى أمور أخرى منها:

أ- الاختلاف الكبير بين اللغة الفصحى التي يتعلمها، واللغة العامية التي يستعملها.

ب- فساد أساليب التعليم، وفساد كتب القواعد وبعدها عن الغرض الذي وضعت له.

ج- بعض الأمور الأخرى تتصل بكل ما يسهم في تعلم وتعليم الكتابة، إشارة إليها نتائج الدراسات العربية والأجنبية، ومع هذا فإنه يمكن التغلب على هذه الصعوبات بالتدريب السليم والدقيق على المهارات التي يلاقي فيها التلميذ صعوبة، ويكون ذلك بعرض نماذج مكتوبة كتابة صحيحة دقيقة، وضعت نقاطها في أماكنها الصحيحة، وشكلت كلماتها التي تحتاج لتشكيل، ومع ممارسة المهارة وتكرارها لن

يخطئ التلميذ، والتدريب والممارسة من نظريات التعليم، وتثبت الاستجابة إذا تكررت في موقف معين، وتقوم على فكرة (ما نمارسه نتعلمه) ويكون التدريب والتكرار مفيداً إذا استخدم في الوقت المناسب.

وكذلك تتغلب عليها باستخدام أنسب طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية التي تجذب التلاميذ، وتثير انتباههم إلى ما يمارسون من أعمال كتابية، فنكثرا المطالعة والقصص المكتوبة بلغة سهلة مشكلة تلائم التلاميذ، ويحرص المعلم على ان يعود التلميذ حسن النطق وعدم الخطأ في الكتابة.

مشكلات الكتابة:

إذا كانت القراءة مفتاح كنز الثراء العقلي والثقافي للإنسان حيث تهيئه لمكانة عظيمة في عالم الفكر والحياة بما اكتسبه خلالها من تجارب الآخرين عبر التاريخ الإنساني كله فإن الكتابة لا تقل أهمية في حياة الفرد.

وإذا كانت وسائل الإعلام من مسرح ودار خيالة وإذاعة مسموعة أو مرئية انعكست آثارها على القارئ والدوافع القرائية - بوجه عام - وعلى المبتدئين في القراءة بوجه خاص. فإن التسجيلات الحديثة بمختلف أنواعها قد أثرت وتؤثر على الدوافع الكتابية بخاصة لدى المبتدئين حيث تقوم بتسجيل ما اعتاد الإنسان تدوينه كتابة ثم يعود غليه متى يريد ذلك، ولكن هذه الوسائل الحديثة برغم تقدمها العملي الهائل وتأثيرها الذي يجب أن يعمل هل حساب على الدوافع القرائية والكتابية من قبل المعنين بفنون اللغة العربية في مهارتي القراءة والكتابة برغم ذلك كله فإن الوسائل تعجز - غالباً - عن تكوين الشخصية النامية قرائياً، وكتابياً، وثقافياً ثقافة عميقة متسقة، وهذا ما حققته القراءة والكتابة وتحققانه دائماً وبخاصة إذا كانت قراءة أو كتابة جيدة فتكون الشخصية النامية ذات الفكر الرحب، والثقافة العميقة والمواطنة الصالحة غالباً أثراً متوقعاً لهذه القراءة وتلك الكتابة.

والباحث الدقيق المتأني يجدر به أن يقدم إجابة عن هذه التساؤلات الهامة وأن يشرع في تحديد أهم مشكلات مهارات الكتابة العربية حيث تحديد هذه المشكلات أو المعوقات في فن الكتابة.

ومن هنا نشرع من الآن في تحديد أهم معوقات مهارة الكتابة العربية التي يصطدم بها المبتدئ في تعلم هذه المهارة وهذه المشكلات أو المعوقات ترجع إلى أسباب مختلفة أهمها ما يلي:

أولاً: عوامل ترجع إلى اللغة:

1- وهذه العوامل متعددة خطيرة الأثر حيث يتخذها بعض المعلمين لاتكاء عليها في عدم تحقيق نتائج طيبة مع الذين يعلمونهم مهارة الكتابة من الدارسين الجدد فتكون بمثابة حجة قوية عندما يسألهم الرئيس المباشر لهم عن ذلك القصور فتكون هذه العوامل اللغوية مشجبهم الذي يعلقون عليه تقصيرهم في واجباتهم، بل هناك كثير من الناس من زعم جهلاً بأن اللغة العربية لا تصلح للكتابة الميسرة فدعا متدثراً بهذه العوامل اللغوية إلى الكتابة بحروف لاتينية.

2- تشابه بعض الحروف: هناك كثير من الحروف المتشابهة في اللغة العربية شكلاً أو نطقاً وذلك مثل: (الباء، والتاء، والثاء، والياء، الذال، والزاي، والسين والثاء...إلخ) هذه الحروف في تشابهها تعوق انطلاقة الكثيرين من المبتدئين في تعلم مهارة الكتابة في اللغة العربية، وإن كان تشابه المخارج ينبغي تحمل المعلم شيئاً من عبئه مع اللغة وقد مثل هذا العامل نحو 5.74٪ تقريباً.

3- ما يكتب ولا ينطق: عرفنا أثر ما ينطق ولا يكتب بين معوقات الكتابة، وهناك أيضاً ما يكتب دون أن ينطق ونرى ذلك مثلاً في: (واو عمرو) واللام في كلمة (الشمس) وكل ما يشبهها وهذا الجانب شكل نحو 3٪ من أخطاء المبتدئين، وهذا العامل يعوق بحق أولئك المبتدئين في تعلم الكتابة.

4- تعدد صورة الحرف الواحد: تتعدد صورة الحرف الواحد في اللغة العربية باختلاف موضعه في الكلمة أي تكتب الجيم في الكلمة هكذا: جمل، في أول الكلمة بينما تكتب هكذا في وسط كلمة مثل (مجتمع) وفي آخر الكلمة تكتب هكذا (خرج) وقد بلغت صور الحروف في اللغة العربية 400 (أربعمائة صورة) وهذا بلا شك يعرقل انطلاقة المتعلم المبتدئ في مهارة الكتابة العربية كما يجعل الطباعة العربية عملية شاقة، وليس معنى ذلك أن يدعو إنسان أو يزعم بأن هذا داء لا دواء له أو يدعو للكتابة بحروف لاتينية.

5- ظاهرة التنوين: تلعب هذه الظاهرة في اللغة العربية دوراً في عرقلة مهارة الكتابة لدى المبتدئين حيث يلتبس على هؤلاء الفرق بين كتابة حرف النون والتنوين فعندما يسمع المتعلم المبتدئ كلمة (محمداً) في حالة النصب أو (محمدٌ) في حالة الرفع أو (محمدٍ) في حالة الجر قد يكتب نوناً فيها كتابة عندما تملى عليه والمعلم الماهر من يكثر تدريب المبتدئين على هذه الظاهرة حتى لا تكون عائقاً كتابياً قوي الأثر.

6- الدقة في النقط: في اللغة العربية كثير من الحروف التي يميز بينها بواسطة النقط فمثلاً: التاء والثاء، والباء والياء... إلخ) وعدم الدقة في النقط يحدث تشابهاً كبيراً بين الحروف مما يربك المتعلم ويشتت تركيزه في مهارة الكتابة فيؤدي ذلك إلى تعثر المبتدئين في تعلم هذه المهارة الهامة في اللغة.

7- الألف اللينة: وبخاصة عندما تكتب (ياء) فليس يسيراً على المبتدئ في تعلم الكتابة سرعة معرفة اصل هذه الألف هل (واو) أو (ياء)؟ فقد يسبب ذلك عائقاً للمتعلم المبتدئ في الكتابة.

8- الهمزة: تكاد الهمزة تكون أكثر المعوقات في مهارة الكتابة عند المبتدئين في اللغة العربية، أو هي أكثر المواطن التي يقع فيها المبتدئ في التعلم في الخطأ عند كتابتها، وبخاصة الهمزة التي تقع في وسط الكلمة حيث يشيع الخطأ فيها بصورة تلفت النظر وتشد الانتباه.

ثانياً: عوامل ترجع إلى المعلمين:

يقصد بالمعلمين هنا كل مسؤول عن العملية التعليمية لمهارة الكتابة في الميدان التعليمي سواء أكان معلماً، أو من رجال التوجيه الفني، أو من يشرف على برنامج تعليمي، أو مدير المدرسة، أو يؤلف كتاباً، أو يشترك في وضع منهج، أي كل من يكلف بعمل من أجل أن يسيطر هؤلاء المبتدئون على مهارة الكتابة. وهذه العوامل لا تقل أهمية عن العوامل السابقة، مع قلة عددها ويسر علاجها، وسهولة تشخيصها وتحديدها وبرغم ذلك ما زالت قائمة وتشكل مشكلة كتابية للمبتدئين في تعلم الكتابة العربية وأهم هذه العوامل ما يأتي:

1- نتائج الامتحانات: ينجح كثير من المعلمين في الحصول على درجات علمية تؤهلهم للقيام بوظيفة التعليم دون أن يتكنوا من وقاعد الإملاء وسلامة رسم الحروف في

فن الخط العربي. ومما يشارك في ذلك تعدد فروع اللغة العربية ثم تضامن هذه الفروع في نجاح الطالب في نتيجته النهائية التي تؤهله ليكون معلماً للغة العربية، وهذا الضعف من المعلمين تنعكس آثاره تلقائياً على المبتدئين.

وهناك فريق من المعلمين يقفون حيارى عاجزين أمام تجريد الحرف من الكلمة بطريقة جيدة تحدد مخرج الحرف وتربطه بصوته وصورته.

2- عملية التصويب: عملية تصويب أخطاء التلاميذ في الكتابة تأخذ مظهرا شكلياً دون جدية أو تركيز من بعض رجال التوجيه الفني، أو بعض المشرفين على العملية التعليمية للمبتدئين، ولذلك يزيد انتشار هذه الأخطاء برغم شيوعها بين المتعلمين، وقد تأتي هذه العملية أيضاً من سوء تخطيط المختصين في كثافة الفصول، أو توزيع التلاميذ عليها مع تفاوت مهاراتهم الكتابية كذلك عدم تطبيق المعلم الاختبارات الموضوعية، أو تدريبه عليها يلعب دوراً هاماً في عدم الحد من هذه الأخطاء أو علاجها علاجاً مرضياً يخفف من حدتها على المتعلمين المبتدئين فن الكتابة العربية.

3- اختيار الإملاء: يقدم بعض المعلمين قطعاً في موضوعات الإملاء للمتعلمين المبتدئين دون ربط هذه القطع الإملائية، وخبرات المبتدئين المحببة إلى نفوسهم، أو من محيطهم الاجتماعي، و واقعهم اللغوي ولذلك تأتي هذه القطع متكلفة فاترة ينفر منها المتعلمون فتزيد حدة هذا الخطأ وانتشاره بين المتعلمين المبتدئين.

ثالثاً: عوامل أخرى:

هناك عوامل تتداخل في تكوينها الأسباب ولا تعزى إلى سبب معين محدد وإن كان بعضها من الممكن تحديده تحديدا دقيقاً، وتقويمه تقويماً علمياً، وأهم هذه العوامل ما يلي:

1- معجم المتعلم: إلى يومنا هذا ليس لدينا المعجم الذي نقدمه إلى طفل العربية أو دارس اللغة العربية المبتدئ سواء أكان من الناطقين بها أو من غيرهم.

2- كراسات الخط: إن كراسات الخط العربي التي تقدم للمبتدئين في تعلم الكتابة هي في معظمها هابطة المستوى من عدة وجوه أسلوباً، وشكلاً ونظاماً وكتابة وطباعة، وذلك يؤثر - بلا شك - على عملية تعلم مهارة الكتابة عند المبتدئين تأثيرا سيئاً.

3- الكتاب المقرر: الكتب التي تقدم للدارسين المبتدئين نراها غالباً على صورة غير طيبة في:

أ- الطباعة.

ب- نقط الحروف رديء غالباً.

ج- رداءة الكتاب، من حيث الحجم - الشكل - الغلاف - الصـور- التنسيق- ذلـك حيث أن معظم هذه الكتب جاءت دون أن تعد لها مواصفات دقيقة مقننة.

د- دليل المعلم: فليس للكتاب المدرسي غالباً دليل معلم يشـرح لـه أهـم مـا يجعلـه يتغلب على معوقات الكتابة العربيـة، نـاهيك عمـا في الكتـب مـن موضوعـات متكلفة، بعيدة عن حياة الدارسين وجوانب نموهم وواقع حياتهم .

4- الصدمات: يصاب كثير من المتعلمين بما يشبه الصدمة بما يشاهدونه في حياتهم العملية الواقعية عندما يتضارب مع ما يتعلمونه في حجرات الدروس، فقد يجـد المتعلم كثيرا من اللافتات التي تحمل أخطاء كتابية في الأماكن التي يحتاج إليها في حياته اليومية مثل ما يراه في محطات الحافلات والموانئ ولافتات الإعلانات ... إلخ. وهناك من هذه الصدمات ما هو أشد أثرا - سيئاً طبعـاً- عندمـا يدخـل المتعلم المتاجر والمستشفيات وغيرهـا ويجـد أسـعارها - أنواعـها بلغـات غـير العربية، بل إذا عمل في شركة أو مصرف أو موقـع يكتـب فيـه كـل التقـارير المطلوبة منه بغير العربية، هنا يجري بذهن المتعلم ما قيمة تعليم اللغـة العربيـة كلها فضلاً عن مهارة الكتابة منها والمجتمع لا يتعـامل بـها؟ ومـا بـالك بآثـار قطاعات الأعمال التي تعطي الأجور العالية في كل عالمنا العربي للذين يجيدون اللغات الأجنبية؟ بل إن بعض مواقع العمل لا تقبل إلا من يجيد لغـة أجنبيـة قراءة وكتابة وتحدثاً!.

جدول رقم (2) الأخطاء الشائعة بين تلميذات الصف الرابع للبنات

الرقم	نوع الخطأ	عدد التلميذات المخطئات	عدد تلميذات العينة	النسبة المئوية للخطأ
1	المد بالألف	113	130	%86
2	المد بالياء	96		%64
3	المد بالواو	41		%31
4	همزة القطع	97		%65
5	الهمزة على السطر	100		%66
6	الهمزة في وسط الكلمة	129		%99
7	الهمزة في آخر الكلمة	85		%63.3
8	اللام الشمسية والقمرية	40		%30.6
9	التاء المفتوحة	35		%26.4
10	التاء المربوطة	85		%65.3
11	تبديل حرف بحرف آخر مثل ذ، ز، ع، ح، س، ث	50		%38.4

الرأي في مشكلات الكتابة العربية

عرضنا من قبل لمشكلات الكتابة العربية وحددنا بعض الأسس اللازمة لمناقشتها، وفيما يلي مناقشة لهذه المشكلات نصل بها إلى رأي ترتضيه بشأنها.

1- تنحصر مشكلة الشكل في تعذر ضبط الكلمات حين تكون مجردة من الشكل، ومن الواقع أن الإنسان لا يقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن سياقها في الجملة، والقرينة هي التي تزيل الإبهام، وتعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل، وليست العربية بدعاً في ذلك. فاللغات الأجنبية ليست خلواً من صعوبات أخرى في

النطق، فقد لا يتفق فيها نطق الكلمة الواحدة المكتوبة بين لغتين مختلفتين ولو كانت لهما أبجدية واحدة، يظهر ذلك في كتابة الأعلام فاسم FRANKLIN ينطق (فرنكلين) بالإنجليزية وينطق (فرانكلا) بالفرنسية، أما الحروف فمنها ما يلفظ على خمسة أصوات كحرف (T) الذي ينطق تاء كما في TO وثاء كما في كلمة Think، وذالاً كما في كلمة This ، وشينا كما في كلمة Mention وسينا كما في هذه الكلمة نفسها بالفرنسية.

فإذا أضفنا إلى ذلك أن مجمع اللغة العربية قد قرر إدخال الشكل في الكتب المدرسية لكل مرحلة تعليمية تبين لنا أن مشكلة الشكل صعوبة مبالغ فيها.

2- أما عدم اطراد بعض قواعد الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية تندّ عن أذهان الصغار فهذه صعوبة في كتابات اللغات المختلفة، وقد أخذ مجمع اللغة العربية على عاتقه منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء، وبدأ هذا التبسيط بالهمزة على اختلاف مواقعها من الكلمة، لأنها معضلة يلاقي التلاميذ صغارهم وكبارهم منها عنتاً كبيراً، أما صعوبة اختلاف نطق بعض الكلمات عن كتابتها فتلك مشكلة حقيقية تواجه المعلم والمتعلم لا في العربية وحدها بل في اللغات الأجنبية أيضاً، ومن أمثلة ذلك في اللغة الإنجليزية إهمال النطق بالحرف(W) في Writ، Wrote و Wrong و Who و Thought وكذلك إهمال النطق بالحرفين (GH) في Caught و Lough و Through و Thorough وكذلك الأمر في الحروف التي يستدل بها غيرها في النطق كما في Enough و Rough و taught و Literature وفي اللغة الفرنسية Traville لا تتطابق دائماً مع النطق، لأنها اصطلاح عرفي عام لتسجيل النطق بطريقة جامدة، لا تخضع للتغيير والتطور، إذ تبقى الصورة العرفية التي بدأت بها أولاً واقفة عند نقطة البدء، بينما يخضع النطق باللغة للتنوع والتغيير في الأصوات والصيغ والتراكيب والأسلوب بما لا يجد لأحد على إيقافه ودفعه، وذلك تبعاً لصلته القوية بحيوية الناطقين وعاداتهم النطقية التي تتغير من فرد لآخر، بما لا تستطيع الكتابة أن تلاحقه، فالكتابة ترتبط بالعادة بينما يخضع النطق لعرف الاستعمال، والعادة في اللغة محافظة، والاستعمال في اللغة متطور، والكتابة أداة لتسجيل اللغة في حين أن النطق نشاط حي لمن يستعملون اللغة.

وخلاصة القول أن الكتابة العربية شأنها شأن غيرها من نظم الكتابة الأخرى تشتمل على عيوب، وهذه العيوب ينبغي احتمالها والرضى بها تلافياً لما قد يترتب على التغيير من مشكلات تقتضي تغييراً في إعادة كتابة التراث العربي وأن التجديد يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية إذ أن الاعتماد على التوقيف والتلقين ضروري في تعليم اللغات.

3- أما القول بأن انفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغير مواقعها في الكلمة فقول مبالغ فيه، فالحروف العربية ثمانية وعشرون حرفاً، وليس من الصحيح القول بأن لكل حرف أكثر من صورة، بل الصواب أن يقال أن لكل حرف صورة واحدة. إذا استثنيت الكاف والهاء والياء، غير أنه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية تزينه. ولنا أن نوازن بين هذا الإيجاز في كتابة الحروف العربية وبين كتابة الحروف إنجليزية والفرنسية حيث تختلف كبار الحروف عن صغارها وانفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغيير مواقعها في الكلمة صعوبة طارئة تزول محاذيرها بالتعلم.

4- أما القول بأن الإعجام فيه عسر فيرد بأن الإعجام ليس إلا زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقط أعلى أو أسفل الحرف، فإذا أضيفت إلى حرف من الحروف صار من اليسير تمييزه كحرف جديد وتلك طريقة أكثر اقتصاداً من خلق حرف جديد يتطلب من الطفل تعلمه.

5- أما توهم بأن وصل بعض الحروف وفصلها داخل الكلمة يؤدي إلى ضياع معالم تلك الحروف فقول مردود، فمن القواعد النفسية أن الإدراك الحسي للوحدات المتماسكة أسرع من إدراك الوحدات المتفرقة، فحفظ خمسة أعداد متفرقة أصعب من حفظها مضمومة، معنى ذلك أن تمييز الكلمة المتماسكة أسرع من تمييزها إذا تكونت من حروف مستقلة متجاورة، ولهذا السبب يسير رجال التربية الحديثة في تعليم الهجاء باستخدام الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وحروف، وخلاصة القول أن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر في مبناها، كما حققت الفصاحة في معناها.

6- بعض العوامل النحوية والصرفية تؤثر على صورة الكلمة المكتوبة، و يجهل التلميذ بدوره هذه العوامل في فترات تعلم الهجاء، وتلك مشكلة حقيقية والرأي هو أن يؤجل المعلم تعريض تلاميذه للعوامل الصرفية والنحوية في فترة تعلم الإملاء، على أن تدرس لهم بالتدريج بعد إتقانهم مهارات الإملاء في نهاية المرحلة الإعدادية.

7- أما اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي والصعوبة التي يجدها التلاميذ من جراء ذلك فقد كفانا مجمع اللغة العربية مؤونة البحث في رسم المصحف، حيث بين أنه في سنة 1937 قدم إلى (لجنة الفتوى) بالجامع الأزهر اقتراح خاص بطبع المصحف على أساس المصحف العثماني ومعنى ذلك أن الكتابة هي بالهجاء العثماني، على أن ينبه المعلمون أثناء درس الإملاء لمواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادي.

وهكذا نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها، وأن العربية ليست بدعاً في ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا وجه له لأن لكل لغة خصائصها التي تميزها عن غيرها ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر في مبناها، وأن التجديد المنشود يجب ان ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية وأخيرا فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات وزودنا بالرأي فيها.

بعض القرارات الخاصة بتيسير الكتابة العربية:

نص القرار الذي اتخذ في المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقد في بيت مري في لبنان في المدة من 3 إلى 11 سبتمبر سنة 1947.

الإملاء:

الغرض من الكتابة أن تكون صورة واضحة لما تنطق به، وأداة صالحة للإنابة والاستفادة عن طريق الرموز، ويتحقق ذلك إذا تم التطابق بين الكتابة والنطق بطريقة مطردة خالية من الخلاف.

دروس الإملاء:

يجب أن يكون الإملاء درساً تعليمياً لا اختيارياً وأن يكون الهجاء متصلاً بفروع اللغة وبالأعمال التحريرية في المواد الأخرى، ويراعى أن تكون موضوعات الهجاء والقطع التي تستخدم في التدريب عليه مما يشوق الأطفال ويتصل بحياتهم وما يحتاجون إلى استعماله من الكلمات في الحديث الشفهي.

وينبغي اجتناب هذا النوع الصناعي الذي تملأ فيه القطعة بهمزات أو كلمات للتدريب على قاعدة هجائية خاصة، بل يراعي في القطعة الحرص على المعنى وانسجام النص قبل كل شيء وقد ناقشت اللجنة منهاج الإملاء على هذا الأساس ووافقت على اتباع ما يأتي في رسم الكلمات:

أولاً: كل ما ينطق به يرسم في الإملاء، وكل ما لا ينطق به لا يرسم إلا الإدغام والتنوين، وإلا همزات الوصل مع حذف (ال) المسبوقة باللام وإثبات آل الشمسية.

ثانياً: الهمزة:

أ- في أول الكلمة ترسم على ألف مطلقاً ودائماً وتعتبر الهمزة في أول الكلمة إذا سبقت بال أو بكلمة على حرف واحد.

ب- الهمزة المتوسطة- إذا كانت متحركة صورت بصورة حركتها، وإذا كانت ساكنة صورت بحركة ما قبلها.

ج- الهمزة المتطرفة، تكتب على صورة مناسبة لحركة ما قبلها، فإن كان الحرف السابق لها ساكناً كتبت مفردة.

نص القرارات الصادرة عن مجمع اللغة العربية

1- قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها:

أولاً: الهزة في أول الكلمة:

1- ترسم الهمزة في أول الكلمة ألفاً توضع فوقها قطعة (ء) إذا كانت مفتوحة أو مضمومة وتوضع تحتها القطعة إذا كانت مكسورة مثل (إن أكرمني فسوف أكرمه إكراماً).

2- وكذلك ترسم الهمزة إذا دخل على الكلمة حرف نحو فإن وبأن ولأن وإذا.

ثانياً: الهمزة في وسط الكلمة:

1- إذا كانت ساكنة رسمت على حرف متجانس لحركة ما قبلها، مثل فأس وبئر وسؤال.

2- إذا كانت مكسورة رسمت على ياء مثل رئي وبئس ومئين.

3- إذا كانت مضمومة رسمت على واو مثل (قرؤوا وشؤون) إلا إذا سبقتها كسرة قصيرة أو طويلة فترسم على ياء مثل (يستنبئونك ويستهزئون وبريئون ومئون).

4- إذا كانت مفتوحة رسمت على حرف من جنس ما قبلها فإن كان ما قبلها ساكناً غير حرف مد، رسمت على ألف مثل (يسأل وييأس وجيئة وهيأة) وإن كان هذا الساكن حرف مد رسمت مفردة مثل (تساءل وتفاءل ولن يسوءه) إلا إذا وصل ما قبلها بما بعدها فترسم على نبرة مثل (مشيئة، خطيئة وبريئة).

5- تعتبر الهمزة متوسطة إذا لحق بالكلمة ما يتصل بها رسماً كالضمائر وعلامات التثنية والجمع مثل (جزأين وجزاؤه ويبدؤون وشيؤه).

ثالثاً: الهمزة في آخر الكلمة:

1- إذا سبقت بحركة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها مثل (يجرؤ ويبدأ ويستهزئ).

2- إذا سبقت بحرف ساكن رسمت منفردة مثل جزء، وهدوء وجزاء وشيء.

3- إذا سبقت بحرف ساكن وكانت منونة في حالة النصب رسمت على نبرة بين ألف التنوين والحرف السابق لها إذا كانا يوصلان نحو: (وشيئاً) فإذا كان ما قبلها حرفاً لا يوصل بما بعده رسمت الهمزة منفردة مثل بدءا.

المنهج المقترح لمادة الإملاء في المرحلة الابتدائية:

الصف الأول الابتدائي:

1- التعرف التام على الحروف الهجائية بأصواتها مع الحركات الثلاث قصيرة ممدودة مع السكون باستثناء الهمزة بحيث يصل التلميذ في مستواه العام إلى الاقتدار على تمييز رسم الحروف مع اختلاف أماكنها ومواقعها في الكلمة.

2- التدريب على ألوان الإملاء المختلفة بصورة تدريجية متنامية، على أن يكون ذلك من خلال كلمات الكتاب المقرر أو من كلمات مناسبة مماثلة تبنى من الحروف الهجائية التي يتعرف عليها التلاميذ أولاً فأول وفقاً للخطة الدراسية.

3- الاقتدار على نقل جملة أو جملتين مما يشتمل عليه الكتاب المقرر.

4- الاقتدار على كتابة أهم الأسماء التي تحيط ببيئة التلميذ ووسطه المدرسي.

5- الاتجاه إلى النظافة والنظام وتناسب الحجم ومسايرة السطر في كتابته.

الصف الثاني الابتدائي:

أ- المهارات الأساسية: وهي تلك المهارات التي تشمل المنهج المقرر والتي ينبغي على تلاميذ الصف الثاني أن يتقنونها إتقاناً تاماً مع ما يندرج تحتها من كلمات مناسبة مستمدة من الكتاب المقرر أو من الوسط الدراسي، وفيما يلي جدول يوضح هذه المهارات لتلاميذ الصف الثاني.

جدول (3) المهارات اللازمة لتلاميذ الصف الثاني

رقم	المهارات	الكلمات الممثلة لها
1	كتابة التنوين مع الحركات الثلاث	زهرةٌ ، زهرةً، زهرةٍ
2	كتابة الكلمات التي تشتمل على تضعيف بعض الحروف	ردَّ، علَّم، عدَّ، هذَّب
3	كتابة الكلمات المختومة بالواو	يدعو، ينمو، يلهو، يعدو
4	كتابة الكلمات المختومة بالياء	يمضي، يقضي، يهدي، يروي
5	كتابة التاء المربوطة	شجرة، زهرة، مدرسة
6	كتابة التاء المبسوطة في آخر الاسم	أخت، بنت، كويت، مسلمات
7	كتابة التاء المبسوطة للتأنيث في آخر الفعل	ضربت، استقامت
8	كتابة ال القمرية و(ال) الشمسية	الكويت، الرفق
9	كتابة همزة القطع	أخرج، إخراج، أنا، إيمان
10	كتاب الألف اللينة في آخر الكلمة	أنا، أنتما ، هما
11	كتاب الألف اللينة في آخر الكلمة	هنا، إذا
12	كتاب الألف اللينة في آخر الكلمة	هدى، عُرى

ب- مهارات عامة: وهي تلك المهارات التي تتصل بالشكل العام للكتابة وينبغي إدراكها وهي:

1- الاقتدار على التفريق بين الحركة والحرف حتى لا يحدث خلط بسبب مط الحركة وتوليد حرف عنها من جنسها.

2- الاقتدار على نقل فقرة قصيرة مما يشتمل عليه الكتاب المقرر أو ما يماثلها.

3- الاقتدار على استخدام النقطة (.) وعلامة الاستفهام (؟) في الكتابة.

ج- مهارات للتدريب نزراً لصعوبة بعض المهارات على تلاميذ الصف الثاني ونظرا لما نلمسه من شدة حاجة التلاميذ لهذه المهارات، فإننا نقترح أن يكتفي بتدريب التلاميذ

عليها تدريباً يمكن المتفوقين من إجادتها ويساعد المتوسطين على التعرف عليها، تمهيداً لإتقانها في صف تال أو مرحلة قادمة وهي:

1- تاء الفاعل في آخر (الفعل فهمت، فهمت، فهمت).

2- الهمزة المتوسطة على ألف: (يامر، يسال، سال).

3- الهمزة المتطرفة المسبوقة بألف مد (جزاء، سماء، دعاء).

الصف الثالث الابتدائي:

أ- المهارات الأساسية: فيما يلي جدول يوضح المهارات الأساسية للصف الثالث:

جدول (4) مهارات الصف الثالث

رقم	المهارات	الكلمات الممثلة لها
1	كتابة الوصل	انطلق، اثنان، اجتهاد
2	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	يامر، فاس، راس
3	كتابة الهمزة المتوسطة على واو	مؤمن، يؤلم، مؤنس
4	كتابة الهمزة المتوسطة على نبرة	صائم، نائم، قوائم
5	كتابة الهمزة المتوسطة على السطر	جزاء، رداء، دعاء
6	كتابة تاء الفاعل في آخر الفعل	فهمت، أخذت، كتبت
7	كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة	على ، إلى، حتى ، بلى
8	كتابة البسملة كاملة	بسم الله الرحمن الرحيم
9	كتابة أسماء الإشارة	هذا، هذين، هكذا، ذلك
10	كتابة كلمات تضم حروفاً تنطق ولا تكتب	الذي، التي، الذين

ب- مهارات عامة: الاقتدار على التفريق بين بعض الحروف المتقاربة في المخارج الصوتية.

الصف الرابع الابتدائي:

أ- المهارات الأساسية: فيما يلي جدول يوضح المهارات الأساسية للصف الرابع.

جدول (5) مهارات الصف الرابع

رقم	المهارات	الكلمات الممثلة لها
1	كتابة الهمزة المتوسطة على نبرة	بئر، ذئب، مئذنة
2	كتابة الهمزة المتوسطة على السطر	تساءل، قراءة، عباءة
3	كتابة الهمزة المتطرفة منفردة	هدوء، وضوء، لجوء
4	كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة ياء	عيسى، موسى، كسرى
5	كتابة الألف اللينة في آخر الكلمة ألفاً	عصا، ربا، ضحا
6	كتابة الألف اللينة في آخر الفعل ياء	صلى، اهتدى، استولى
7	كتابة كلمات تضم حروفاً تنطق ولا تكتب	إله، طه، السموات، لكن

ب- مهارات عامة:

1- التركيز على إدراك الفروق الصوتية بين بعض الحروف المتقاربة في مخارجها.

الصف الخامس الابتدائي:

أ- المهارات الأساسية: فيما يلي جدول للمهارات الإملائية للصف الخامس.

جدول (6) مهارات الصف الخامس

رقم	المهارات	الكلمات الممثلة لها
1	رسم الهمزة المتوسطة على نبرة	بئر، ذئب، مئذنة
2	رسم الهمزة المتوسطة على السطر	تساءل، تضاءل، تفاءل
3	رسم الألف اللينة في آخر الكلمة ياء	عيسى، موسى، طوبى
4	رسم الهمزة المتوسطة المفتوحة مدا على ألف	مبدآن، ملجآن، مبتدآن
5	كتابة كلمات تضم حروفاً تنطق ولا تكتب	غله، طه، السموات، لكن

الصف السادس الابتدائي

يستحسن في النصف الأول من السنة الدراسية التركيز على المهارات الإملائية في السنوات الخمس السابقة، وأن تجري عملية مسح إملائي قبل البدء بتناول المهارات الأساسية المقترحة لتلاميذ الصف السادس، وذلك لمعفرة نواحي الضعف ووضع الحلول المناسبة لها.

وفيما يلي جدول للمهارات الأساسية للصف السادس:

جدول (7) مهارات الصف السادس

رقم	المهارات	الكلمات المثلة لها
1	كتابة الهمزة المتطرفة	نشأ، يقرأ، منشأ، ملجأ
2	رسم الهمزة الممدودة ألفاً عليها علامة مد (آ)	آدم، آمن، آمر، آداب
3	رسم الهمزة المتوسطة مداً على ألف	مكافآت، مآثر، منشآت
4	زيادة ألف بعد واو الجماعة	ذهبوا، لن يخرجوا
5	زيادة ألف في الاسم المنون المنصوب	اشتريت كتاباً
6	كتابة ابن وابنة في حالة وقوعهما بين علمين	محمد بن عبد الله، فاطمة ابنة سعد
7	رسم الكلمة المبدوءة باللام إذا أدخلت عليها أل	اللبن، اللحم، اللهو
8	حذف الألف من أول الكلمة عند دخول اللام المكسورة عليها	للمسجد بابان، للكلام بقية

الطرق العامة لتدريس الإملاء

نعرض فيما يلي أهم الطرق العامة لتدريس الإملاء:

أساليب يشهد بها مدرسونا الأكفاء والموجهون ومديرو المدارس وأولياء الأمور، وسنعرض هذه الأساليب بأسمائها التي أطلقها عليها المعلمون وهي: الطريقة الوقائية، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية، وطريقة (سيدنا).

فالطريقة الوقائية تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ وتراعي هذه الطريقة جانبين هما: تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر، وتدريب التلميذ على

كتابة الصورة السليمة لما أخطأ باستخدام السبورة، وهذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء بل يستمر في حصص القراءة والمحفوظات والتعبير والخط، وفي متابعة الواجبات المنزلية حتى تتم سيطرة التلميذ على الكلمات التي يحدث فيها الخطأ.

أما الطريقة السمعية الشفوية اليدوية فإنها تعتمد على أسس التهجي السليم وهي رؤية الكلمة والاستماع إليها، والمرانة اليدوية على كتابتها، فرؤية الكلمة وسيلتها العين، وملاحظة حروفها مرتبة، ورسم صورة صحيحة لها في الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها. لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء. فيكتب التلميذ في كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها في الذهن. ويستفيد المعلم من رؤية الكلمة في عرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أو التي يشيع فيها الخطأ باستخدام السبورة حتى يتم رؤيتها والاحتفاظ بها في الذهن.

أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها، وأخيراً يأتي المران اليدوي ووسيلته اليد والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد في سرعة الكتابة.

أما طريقة (سيدنا) فتعتمد على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور العريف في تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية، وتدريبهم على حسن القراءة، فالتلميذ الماهر يكلف بأن يراقب ويساعد ويعرض التلاميذ للعقاب على المعلم، ويعتمد المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من كتب الدراسة المختلفة، ومناقشة هذه الكلمات في معناها ومبناها والاحتفاظ بها في كراسة أعدت لذلك. وتعتمد هذه الطريقة أيضاً على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة، ثم إجراء اختبار تحريري بعد ذلك في تلك الفقرات.

أما الإثابة التي يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتنحصر في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في الفصل، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له، وتكليفه بمتابعة بعض التلاميذ الضعاف.

ننتقل الآن لنتحدث عن الأساليب التي ثبت نجاحها في تدريس الإملاء في اللغات الأجنبية، و هي أسلوب الاستنكار والمراجعة وأسلوب الاختبار، وأسلوب الاعتماد على الحواس، وأساليب التعلم الذاتي.

فأسلوب الاستنكار والمراجعة يعتمد على استنكار وتعلم قطعة إملائية في المدرسة والمنزل وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة التلميذ شفوياً او تحريرياً.

وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التي يتم هجاؤها بصورة خاطئة ويستند مثل هذا الأسلوب على استنكار كلمتين أو ثلاث كلمات يومياً في الفصول الدنيا، أو خمس أو ست كلمات في الفصول العليا. ويبدأ هذا الاستنكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها، ثم يأتي بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة على أن يتم ذلك دون تعجل وبعد أن تصبح الكلمة مستقرة في ذاكرته. وينبغي مراجعة هذا الهجاء التحريري بعناية من جانب الطفل أولاً ثم من جانب المعلم ثانياً، فإذا أخطأ التلميذ في هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره في هذه الكلمات في اليوم التالي، ثم يجري اختبار أسبوعي يتبعه إعادة استنكار الكلمات الخاطئة، وفي نفس الوقت ينبغي وضع خطة منظمة للمراجعة.

أما الأسلوب الثاني من أساليب تدريس الإملاء فهو أسلوب الاختبار، وفي هذا الأسلوب يتم أولاً إملاء الكلمة أو القطعة على التلميذ، ثم تعلم الكلمات التي وقع فيها الخطأ، ويستند هذا الأسلوب على تقسيم التلاميذ بداية إلى اثنين اثنين، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء والثاني سيء الهجاء، ثم تعد قوائم بأخطاء التلاميذ ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح في كراسة خاصة، ويتم تعلم هذه الكلمات في المنزل ويتم إملاؤها في اليوم التالي على التلميذ في كراسته، ويقوم بالإملاء التلميذ النابه، كما يقوم بالتصحيح ثم تحصر الكلمات الخاطئة لاستنكارها، ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاءهما اليومي.

على أن يتم وضع أخطاء الدرس السابق في بداية الدرس الجديد، يجري هذا الإجراء كل يوم في المدرسة، أما في يوم العطلة الأسبوعية يقوم كل طفل بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره في المنزل ويقوم كل تلميذ بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله، ويقوم المعلم بتصحيح هذا العمل أسبوعياً لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها، وبذا يشق كل تلميذ طريقة ويتقدم من خلال قوائم أخطائه

وهذان الأسلوبان يميزان بين موقفين مختلفين في إدارة الإملاء، وأسلوب الاستذكار والمراجعة أكثر فعالية في الصفوف الدنيا، في حين أن أسلوب الاختبار مفيد في الصفوف العليا التي تتميز بتلاميذ جيدين لأنها تختصر الوقت، وكلا الأسلوبين يضع في اعتباره أن المعنى اسبق من الهجاء، وأن الهجاء من أجل الكتابة، وأن الهجاء الشفوي دون التمرين التحريري لا فائدة منه، وأن عنصر الصعوبة في الكلمة ينبه له المعلم ويتعرفه التلميذ، وأنه ينبغي توظيف الحواس من أجل الهجاء، وأنه يجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية.

والأسلوب الثالث هو أسلوب الاعتماد على الحواس والفكرة المحورية لهذا الأسلوب هي أن التلميذ ينبغي أن يستخدم العين والأذن واللسان واليد، والكلمة هنا هي وحدة الملاحظة، وفي التدريب في الفصل يتعين أن يرى التلميذ الكلمة، وأن يسمع نطقها بدقة ويكررها ثم يكتبها وتلك عوامل تساعد على التخيل.

وننتقل الآن لنتحدث عن أساليب التعلم الذاتي، وأول هذه الأساليب يتم في خمس خطوات مرتبة بحيث تبدأ بنطق الكلمة ومعرفة معناها: انظر الكلمة، انطقها، استخدم الكلمة على نحو صحيح في جملة، ثم تخيل الكلمة: انظر للكلمة وانطقها، انظر مقاطعها وانطق هذه المقاطع مقطعاً مقطعاً، تهجِ الكلمة، ثم تذكرها: انظر للكلمة، أغمض عينيك تهجها، راجع لترى ما إذا كان هجاؤها سليماً أم لا؟ وفي حالة الخطأ كرر الخطوات السابقة مرة أخرى ثم اكتب الكلمة: اكتب الكلمة على نحو صحيح، ولاحظ وضع النقط على الحروف، راجع كتابتك لتعرف أن كل حرف كتب كتابة صحيحة وفق ترتيب، ثم أتقن الكلمة: غط الكلمة واكتبها، وإذا كانت صحيحة أعدها ثلاث مرات، وإذا كانت خاطئة كرر جميع الخطوات السابقة مرة أخرى حتى تتعلم هجاء كل كلمة.

وثاني هذه الأساليب الذاتية يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات بطريقة مرتبة هي: انظر للكلمة، انطقها بصوت منخفض واكتبها، انظر الحروف: انطقها بصوت منخفض، أغلق عينيك وأنت تنطقها، غط القائمة واكتب الكلمة، تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها: إذا أخطأت في الكتابة استذكر الكلمات مرة أخرى، انتظر لحظة ثم اكتبها مرة أخرى، تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمعلمك.

وثالث أساليب التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يوصي أصحابه بأن يقتني التلميذ مفكرة للإملاء، يدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها، والأخطاء الشائعة على مستوى الفصل.

ومنذ بداية العام الدراسي يبين المعلم للتلاميذ طريقة استخدام هذه المفكرة، مؤكداً على العناية بها مع حسن الخط لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقق الفائدة منها، ويجب على المعلم أن يراجع بين الحين والآخر مفكرات الإملاء، وسيجد رغم ذلك أخطاء بها عليه أن يلفت النظر إليها ويجعل أصحابها يعيدون كتابتها عدة مرات.

وأساليب التعلم الذاتي السابقة يلاحظ أنها موجهة إلى التلميذ وأن دور المعلم هنا ينحصر في أن يلاحظ تنفيذ هذه التعليمات حتى تؤدي إلى التعلم المنشود، فالتلاميذ الذين ينبغون في أسلوب منظم كهذا يحققون تقدماً، ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لا يمنحون أية توجيهات لتعلم الهجاء.

ونرى بعد عرض هذه الأساليب المنوعة في تدريس الإملاء أن من الأخطاء التي يقع فيها المعلمون التحيز لطريقة ما على أنها أصلح الطرق تحقيقاً للأهداف في حين أن نجاح أي طريقة تتحكم فيه عوامل مختلفة منها المقرر الدراسي، التلميذ، والمدرس، والوسط الذي تطبق فيه. إذ أن طريقة التدريس تساعد على تحقيق الهدف، وإذا أدرك المعلم الأسس التي تقوم عليها الطرق يمكنه أن يخلق طريقته الخاصة في تدريسه بحيث يؤدي إلى الغاية المنشودة بأيسر جهد يبذله مع تلاميذه.

والمعلم بحكم التصاقه مع تلاميذه يستطيع أن يجعل من تدريس الإملاء شيئاً مشوقاً ومرغوباً فيه. فإذا كانت الطريقة التي يتبعها في شرحه طريقة واضحة وسليمة فإنها تنعكس على التلاميذ، والمدرس يجب أن يكون على علم تام بالمادة التي يدرسها، وأن يفهم تلاميذه، واهتماماتهم وكيف يتعلمون، وأن يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحية المشوقة ولذا وجب الاهتمام بطريقة التدريس.

والخلاصة التي نخرج بها أنه يمكن إرجاع أخطاء التلاميذ في الإملاء إلى أساليب كثيرة ومتنوعة منها ما يتصل بالمعلم. ومنها ما يتصل بالتلميذ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ومنها ما يتصل بطريقة التدريس وغير ذلك من الأسباب التي ترجعه كلها إلى العوامل المؤثرة في العملية التعليمة وأن معرفة الأسباب الأخطاء تفيد كلاً من المعلم

والتلميذ وواضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية. وأن الأسس السليمة في تدريس الإملاء تعتمد على الاهتمام بالمعنى وربط الإملاء بالأعمال التحريرية.

وبالقراءة والواجبات المنزلية، والاهتمام بالنطق والواجبات المنزلية، والاهتمام بالنطق السليم وإظهار مخارج الحروف وحصر القواعد الشاذة، والتطبيق عليها بطريقة منهجية وتدريب الذاكرة، و التناول العملي للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ كما نخرج من هذا الفصل بأن أهم طرق تدريس الإملاء التي يتبعها معلمونا الأكفاء هي الطريقة الوقائية والطريقة السمعية الشفوية اليدوية، وطريقة (سيدنا) في حين أن الأساليب التي ثبت نجاحها في اللغات الأجنبية هي أسلوب الاستذكار والمراجعة، وأسلوب الاختبار والاعتماد على الحواس، وأساليب التعلم الذاتي وهي أساليب موجهة إلى التلميذ وينحصر دور المعلم فيها في أن يلاحظ تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب حتى يؤدي إلى التعلم المنشود.

خطوات تدريس الإملاء المنقول

يقصد بالإملاء المنقول أن ينقل التلاميذ القطعة من كتاب أو سبورة أو بطاقة بعد قراءتها وتهجي بعض كلماتها.

ويمكن أن يسير الدرس في الكتابة المنقولة على النحو التالي بعد إعداد القطعة إعداداً جيداً:

1- يمهد المدرس لموضوع الدرس وذلك ببعض ما يراه مناسباً له من صور أو أسئلة أو غير ذلك مما يثير نشاط التلاميذ ويشوقهم إلى الدرس.

2- يعرض المدرس القطعة في الكتاب أو البطاقة أو على السبورة.

3- يقرأ المدرس القطعة قراءة واضحة متأنية حتى يستطيع التلاميذ متابعته.

4- يطلب من التلاميذ قراءة القطعة واحداً واحداً مع التجاوز عما يمكن أن يقع فيه الأطفال من الأخطاء الهينة في أثناء القراءة.

5- يوجه المدرس إلى التلاميذ بعض الأسئلة التي تدور حول القطعة للتأكد من فهمهم لمضمونها.

6- يطلب المدرس من التلاميذ تهجي بعض الكلمات الجديدة أو الكلمات الصعبة وذلك بأن يشير المدرس إلى كل كلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجيها.. وهكذا حتى يتم تهجي جميع الكلمات الصعبة أو الجديدة.

7- يطلب المدرس من التلاميذ نقل القطعة في دفاترهم ويعاونهم في ذلك بأن يملي عليهم القطعة كلمة كلمة مشيراً إلى هذه الكلمات إن كان النقل من بطاقة أو من السبورة حتى ينتهي جميع التلاميذ من كتابتها.

8- يقرأ المدرس القطعة مرة أخرى، وينبه التلاميذ إلى أن الهدف من هذه القراءة هو مساعدتهم على إصلاح ما وقعوا فيه من أخطاء أو تدارك ما حدث من نقص.

9- جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة تمهيداً لتصحيحها.

ولا شك في أن تنفيذ درس الإملاء المنقول بهذه الصورة يحقق كثيرا من الأهداف التربوية واللغوية مثل تدريب التلاميذ على القراءة والتعبير الشفوي والتهجي ومعرفة كلمات جديدة. هذا مع دقة الملاحظة وحسن المحاكاة ونمو المهارة الكتابية والتعود على النظام والتنسيق.

خطوات تدريس الإملاء المنظور

يبدأ المدرس بتدريب الأطفال على الإملاء المنظور إذا أحس أنهم قد تقدموا في الإملاء المنقول، واصبحوا قادرين على استدعاء صور الألفاظ من الذاكرة، وهذه المرحلة تناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع في المدرسة الابتدائية.

ومن أهدافها بالإضافة إلى تأكيد الأهداف السابقة في نقل المكتوب ما يلي:

1- تثبيت صور الكلمات والجمل في أذهان الأطفال وذلك لكتابتها في الذاكرة.

2- تدريب الأطفال على كتابة ما يسمعونه كتابة صحيحة في سرعة وإتقان ووضوح.

3- تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.

4- قياس مستوى الأطفال في الكتابة والتعرف على مواطن ضعفهم لمعالجتها.

ولا تختلف واحدة هي أن المدرس يقوم بحجب القطعة عن التلاميذ أو محوها من السبورة قبل أن يمليها عليهم.. وعلى ذلك تسير خطوات الدرس في الإملاء المنظور على النحو التالي:

1- يعد المدرس قطعة الإملاء المناسبة للتلاميذ من حيث الأفكار والأسلوب.

2- يمهد للدرس تمهيداً مناسباً عن طريق طرح بعض الأسئلة أو عرض وسيلة إيضاح أو نحو ذلك.

3- يعرض قطعة الإملاء المكتوبة على لوحة وذلك بتعليقها على السبورة أو يكتبها على السبورة بخط النسخ الواضح.

4- يقرأ المدرس القطعة بصوت واضح متأن.

5- يطلب من التلاميذ قراءتها فردية مع التجاوز عما يمكن أن يقعوا فيه من أخطاء في أثناء القراءة.

6- يوجه إليهم بعض الأسئلة التي تدور حول أفكار القطعة للتأكد من فهمهم لها.

7- تهجي بعض الكلمات الجديدة أو الكلمات الصعبة.

8- يقوم المدرس بحجب قطعة الإملاء أو محوها من السبورة ثم يقوم بإملائها على التلاميذ وحدة وحدة، على أن تكون هذه الوحدات قصيرة لتستطيع التلاميذ استيعابها ومتابعة المدرس في كتابتها.

9- يقرأ المدرس القطعة بعد ذلك مرة واحدة ليتدارك التلاميذ ما فاتهم من كلمات أو يصوبوا ما وقعوا فيه من أخطاء.

10- يجمع المدرس الكراسات بنظام تمهيداً لتصويب أخطائها.

تصويب الأخطاء

أهميته:

لتصويب الأخطاء أهمية كبيرة في تدريب الأطفال على الكتابة وذلك لأن هذا التصويب:

أ- ينبه كلا من المدرس والطفل إلى الأخطاء التي تقع من الطفل في الكتابة فيعمل الطفل من ناحيته على التخلص منها. كما يعمل المدرس على معالجتها، وبهذا نمنع هذه الأخطاء من التراكم كما أن الطفل يشعر بتقدمه فيتحمس للعمل ويطرد نجاحه.

ب- يشعر الطفل باهتمام المدرس بما يقوم به من نشاط تعليمي وهذا يدفعه إلى بذل الجهد والاستمرار فيه، وفي المقابل إذا أهمل المدرس أو تراخى في تصويب الأخطاء شعر التلميذ بعدم الجدية من قبل المدرس، وهذا يطفئ عنده جذوة الحماس ويدفعه إلى التراخي والإهمال.

ولذلك فمن واجب المدرس أن يراجع كل عمل يقوم به الطفل، حتى يشعره دائماً بالاهتمام به، وهذا يحفظه على التقدم المستمر وتلافي الأخطاء فور وقوعها.

طرق التصويب

لتصويب الأخطاء في كتابة الأطفال عدة طرق منها:

1- أن يصلح الطفل أخطاءه بنفسه: وذلك بأن يكتب المدوس القطعة - بعد إملائها على السبورة أو يعرضها في لوحة أو نحو ذلك ، ويطلب من كل طفل أن يطابق بينها وبين ما كتبوه ليعرف كل طفل خطاه فيصوبه بأن يضع خطاً تحته ويكتب الصواب فوقه.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تعبر عن ثقة المدرس بتلميذه، وثقة التلميذ بنفسه كما أنها تعود التلميذ الصدق والأمانة وتحمل المسؤولية والاعتراف بالخطأ في شجاعة.

ومن عيوبها أن التلميذ قد يمر بخطئه دون أن يدركه، كما أن هذه الطريقة قد تغري بعض التلاميذ بالغش والخداع تلافياً للظهور أمام زملائهم بمظهر الذي يخطئ في الكتابة.

2- أن يتبادل التلاميذ الكراسات: وذلك بأن يراجع كل تلميذ كتابة زميله لتصويب ما فيها من أخطاء ثم يعيدها لصاحبها ليعرف كل تلميذ صواب خطئه.

ومن مزايا هذه الطريقة أن فيها تدريباً للتلاميذ على إصلاح أخطاء غيرهم فيزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما أن فيها مظهراً من مظاهر تبادل الثقة بين التلاميذ ومظهراً من مظاهر التعاون بين التلاميذ ومدرسهم.

ومن عيوبها أن التلاميذ تعوزهم الدقة أحياناً فيفوتهم تصويب بعض الأخطاء، وقد يتحامل بعضهم على بعض في تلمس أخطاء وهمية ليسوا فيها على حق تحت ضغط المنافسة.

3- أن يقوم المدرس نفسه بتصويب الأخطاء ويمكن أن يتم هذا التصويب خارج الفصل، وهذا هو الشائع بين المدرسين.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها أدق الطرق وأضمنها نتيجة لأنها توقف المدرس على أخطاء كل تلميذ ليتعرف على مستواه ودرجة تقدمه وعوامل ضعفه فيسارع إلى معالجتها، ومن عيوبها أنها مرهقة للمدرس خاصة مع الزيادة الهائلة في كثافة الفصول نتيجة للإقبال الشديد على التعليم في الوقت الحاضر... وازدحام جداول المدرسين بالدروس.

ولعل من المفيد أن يعمد المدرس بعد تصويب أخطاء التلاميذ إلى حصرها وتبويبها ثم يخصص وقتاً من دروسه لمناقشتها معهم فذلك أجدى في تعليم التلاميذ وتعريفهم بأخطائهم وتوجيههم إلى معالجتها والتخلص منها.

ويمكن أن يختار المدرس من هذه الطرق ما يراه مناسباً لتلاميذ حسب ظروفهم ومن المستحسن أن يراوح بينها فتستخدم كل منها في المواقف التي تناسبها وبذلك يستفيد من مزايا هذه الطرق جميعاً، ويقلل من عيوبها.

كيفية تصويب الأخطاء

في الصفوف الثلاثة الأولى يجب أن يكون تصويب الأخطاء بكتابة الصواب فوق الخطأ ولهذا يجب أن ينبه المدرس التلاميذ إلى الكتابة على سطر وترك آخر حتى يكون هناك اتساع لكتابة الصواب فوق الخطأ.

ولا يجوز في هذه السن الاكتفاء بالإشارة إلى الأخطاء دون كتابة الصواب بأن يضع المدرس خطاً تحت الكلمة التي لاحظ فيها خطأ.. ذلك لأن إدراك التلاميذ في هذه السن محدود، وقد يصعب عليهم التعرف على الصواب.

ومن المهم أن يوجه المدرس تلاميذه إلى تكرار تصويب الكلمات التي يخطئون فيها إذ أن التكرار يساعد على تثبيت الصواب في أذهانهم ومحو الخطأ منها.

ومن واجب المدرس أن يهتم بالكلمات التي يشيع فيها الخطأ بين التلاميذ، وذلك بأن يكررها في الموضوعات التالية حتى يطمئن تماماً إلى إدراكهم لهذه الأخطاء وتغلبهم عليها.

أما الأخطاء الفردية للتلاميذ فتحتاج إلى علاج فردي ووسيلتها - كما سبق (بطاقات جمع الكلمات) و(بطاقات التهجي) وعلى المدرس أن يتحين الفرص لكي يلفت نظر هؤلاء التلاميذ إلى أخطائهم ومن ثم تصويبها.

الفصل الثاني عشر

تدريس القواعد النحوية

1- القواعد النحوية:

هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها.

والنحو في أية لغة من مقومات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ في الإعراب في لغتنا العربية وفي ضبط الكلمات، قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً، وبالتالي قد يؤدي إلى العز في فهمه.. وبهذا يتبين أن النحو لم يكن أبداً بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولاً وقواعد، وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات، ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات، كما أن النحو هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة، حتى تتسق العبارة وتؤدي معناها.

ولا مراء في أن القواعد لا تدرس على أنها هدف في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فخلو التعبيرين الشفوي والتحريري من الأخطاء متوقف على معرفة القواعد النحوية، بالإضافة إلى أن فهم المعنى سواء عن طريق القراءة أو الاستماع والمحادثة على الوجه الأفضل، وإدراك وظيفة الكلمة في الجملة ودورها فيه، كل ذلك متوقف على معرفة النحو.

فالنحو يهتم بأحوال الإعراب، ودراسة الكلمات في الجمل، كما يبحث في التراكيب اللغوية وما يرتبط بها من خواص، ويعمل على تقنين القواعد التي تصف تركيب الجمل والكلمات، وما يتعلق بضبط أواخرها.

إن دراسة النحو، وعلم تركيب الكلام، إذا ما أضيف إلى دراسة علم البلاغة والأدب، كان في هذا قدر كاف، نحو السيطرة على اللغة والتمكن من كثير من مهارتها،

وبقدر ما يتعلم التلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم، وأن يفهموا تعبيرات الآخرين في دقة وسلامة، يكون منهج اللغة قد حقق الكثير من أهدافه ومنهج القواعد الذي يوضع لتنمية التلاميذ، يجب أن تطبق محتوياتها وجزيئاتها في عمليات الاتصال، فإذا قصد من النحو القواعد التي تساعد على صحة الضبط وتأليف الجمل والعبارات تأليفاً خالياً من الخطأ النحوي، فهذا هو النحو الوظيفي، ولذلك كان من واجب المدرس وهو يقوم بتدريس النحو الوظيفي أن يراعي ما يلي:

1- الاقتصار في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات التلاميذ أثناء الاستعمال اليومي للغة.

2- مساعدة التلاميذ على صحة الضبط وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفاً صحياً.

3- أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف في التلاميذ في القواعد المختلفة فردياً، لأن النظرة الفردية في علاج ضعف التلاميذ أفضل كثيراً من العلاج الجمعي، الذي قد يذهب ضحيته كثير من التلاميذ.

وإذا كان النحو موجهاً وقائداً إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار، فإن (ويستر) Webster يعرفه بأنه: تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها، ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها، إذن فالنحو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة، فهو يضع المعايير النظرية العامة، ويصمم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

ويعد ابن خلدون النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة، ويقول: أركان علوم اللسان أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وأن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، ولا شك في أن القواعد النحوية تربي لدى الطلاب مجموعة من القيم والاتجاهات المرغوبة، ومجموعة من مهارات التفكير مثل: دقة التفكير، وقوة الملاحظة، والقياس المنطقي.

2- أهداف تدريس القواعد النحوية:

يهدف تعليم القواعد النحوية إلى تحقيق ما يلي:

1- إكساب المتعلم بالمعايير التي تساعده على ضبط لغته، ولغة من يستمع إليهم أو يقرأ كتاباتهم.

2- الفهم والإفهام المضبوطين، أي فهم ما يسمعه وما يقرأه، إذ يتوقف على صحتها صحة الفهم وعلى فسادها قلب المعنى أو تشويشه في ذهن القارئ أو السامع.

3- إنماء التربية العقلية، وحمل التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.

4- تزويد الطلاب بمادة لغوية جديدة، يستمدونها مما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة أدبية، تغذي أذواقهم، وتعبر عن ميولهم واتجاهاتهم.

5- تمكن التلاميذ من نقد الأساليب والعبارات بالقدر الذي يكشف لهم عن الغموض والركاكة في هذه الأساليب.

6- تعويد التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتنمية مهارات التذوق الأدبي، لأن دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب.

7- تزويد التلاميذ بالقدرة على محاكاة الأساليب الصحيحة، وعلى سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان.

8- إكساب المتعلمين قدرة ترتيب المعلومات، وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.

9- وضع ما يكتبه المتعلم أو يتحدث به في صياغة مفهومه، لأن تعلم القواعد النحوية تعصم اللسان والقلم عن الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارئ أو السامع على أن يفهم عنه ما يريده أن يفهم.

ويرى أحد المتخصصين في تعليم اللغة العربية أن أهداف تدريس القواعد النحوية يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، وقد أورد أهداف تعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم العام بالوطن العربي، فحصر أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية فيما يلي:

* مساعدة التلميذ على: صحة القراءة وفهمها، صحة الكتابة، فهم المسموع، صحة النطق في التعبير الشفاهي، ضبط الكلام، إدراك الجملة وتمييز عناصرها، تعرف

وظائف الجملة وأحكامها، تعرف العوامل المؤثرة في الإعراب، معرفة الحكم الإعرابي والعلامات المتصلة به.

* إكساب التلميذ القدرة عل التميز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح نحوياً.
* إكساب التلميذ عادة الدقة في بناء الجمل وفقاً لمقتضيات المعنى.
* إكساب التلميذ الاتجاه نحو الموضوعية في نقده للأساليب والعبارات التي يرى أنها غير صحيحة.
* تنمية الثروة اللغوية.
* صقل الأذواق بفضل ما يدرسه التلاميذ من الأمثلة والأساليب.
* تعويد التلاميذ على صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ العقول على التفكير المنظم.
* تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير الصحيح المركز على تعريف الأفعال الصحيحة والمجردة والمزيدة مع مختلف الضمائر، واستخدام ذلك في التعبير الكتابي.
* إثراء إمكانات التلميذ اللغوية بفتح مجال القياس والاشتقاق في وجهة لخدمة التعبير والفهم، أما أهداف تعليم القواعد في المرحلتين الإعدادية والثانوية فقد حددها فيما يلي:

- وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه، وتقويم كتابته.
- تنمية قدرة الطالب على تفهم ما يقرأ فهماً دقيقاً، وتفهم ما يسمع أيضاً، وتنمية ثروته اللغوية.
- تنمية الذوق الأدبي عن طريق ما يدرسه الطالب من الشواهد والأساليب.
- تعويد الطالب على دقة الملاحظة والتميز بين الخطأ والصواب فيما يسمع ويقرأ.
- تدريب الطالب على الربط الصحيح بين أجزاء الكلام.
- تفهم القاعدة النحوية من حيث ارتباطها بالمعنى.
- تجنب الخطأ في الحديث والقراءة والكتابة.
- زيادة المعلومات العامة والخاصة عن طريق الأمثلة والتطبيقات.
- التدريب على الاشتقاق واستعمال المعجمات.
- إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.

- تنمية دقة الملاحظة والموازنة والحكم.
- زيادة معرفة الطالب بخصائص لغته العربية من خلال الصرف واستعمال المعاجم.
- تمييز الصواب من الخطأ في التركيب، وفي بنية الكلمة، وفي نهاية الكلمة.
- إكساب الطالب الدقة في فهم اللغة، والتفكير المنظم.
- تذوق القاعدة ضمن النصوص اللغوية.
- الشعور بالاستهجان عند سماع التعابير الخارجة عن النسق المقرر في التركيب العربي أو رؤيته.

مستويات تدريس النحو

إن تعليم النحو يرتبط بسيكولوجية النمو اللغوي عند المتعلم، وتشير البحوث إلى ان تلميذ المرحلة الابتدائية، لا يستطيع أن يلم بما في قواعد النحو من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق، لأن القدرة على التعميم والتجريد، لا تظهر بقوة تساعد على إعطاء السهل منها إلا في سن الثانية عشرة، ومن ثم فإن النحو في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية، لا مكان له، إلا ما يتعلق بجزيئات منه، تجري، في حياة التلميذ اليومية، يسمعها ويقرؤها، وفي ضوء توجيهات المعلم يمكن أن يعرف التلميذ هذه الجزيئات، مثل: اسم الإشارة، واسم الوصول، والاسم والفعل، والمذكر والمؤنث.

أما النحو الذي يحتاج إلى قواعد عامة، تتعلق بضبط أواخر الكلمات، أو بستركيب الكلمات بعضها مع بعض، فيمكن أن يكون ذلك مع دقة في اختيار السهل في نهاية المرحلة الابتدائية، ثم يندرج في المرحلة الإعدادية بعد ذلك.

ومع بداية المرحلة الإعدادية تبدأ قدرة التلميذ على التجريد والتعميم تنمو إلى حد ما، ولكنه لا يستطيع أن يصل إلى المستوى الذي يستطيع فيه، أن يستعمل القانون العان باطراد في المواقف المماثلة، فهو مثلاً قادر على الملاحظة، وقادر على الاستنتاج، وقادر على أن يفهم القانون العام، ولكنه لا يستطيع في كل الحالات أن يستعمل هذا القانون العام في مجالات الاستعمالات اللغوية ولا شك أن التدريب المنظم القائم على ربط القانون أو القاعدة بالمواقف الواقعية للمتعلم مما يساعد التلميذ في اكتساب تلك المهارة. ولذلك يجب أن يراعي المعلم منهج النحو في اللغة العربية أمرين:

1- أن ما يعرض على التلاميذ يجب أن يراعى فيه نمـو التلاميـذ العقلـي، فيمـا يتعلـق بقدرتهم على التجريد والتعميم وتطبيق القانون.

2- أن يكثر التدريب المنظم، ليكسب التلاميذ هذه المهارات والقدرة على أن يستعملوا هذه القوانين المتعلمة، في مجالات فنون اللغة المختلفة.

وفي نهاية المرحلة الإعدادية، تؤكد البحوث أن قدرة التلميذ على التجريد والتعميم قد نمت نمواً واضحاً فواجب المعلم أن يؤكد على التدريب الذي يعطي التلميذ المهارة على التطبيق في مجالات اللغة المختلفة، أما طالب المرحلة الثانوية، فيكون قد نضجت لديه القدرة على التجريد والتعميم، والقدرة على الاستنتاج والربط والتطبيق، ومن ثم لم تعد هناك مشكلة في اختيار موضوعات له من النحو، ويجب أن يعلم من النحو ما يحتاج إليه التلاميذ في استعمالاتهم اللغوية، أو في استعمالات غيرهم ممن يقرؤون لهم أو يستمعون إليهم.

طرق تدريس القواعد النحوية

يمكن حصر طرق تدريس القواعد النحوية فيما يلي:

1- الطريقة القياسية:

وهذه الطريقة هي التي تبدأ بعرض القاعدة النحوية أولاً وتعليمها للتلاميذ، ثم تأتي الأمثلة التوضيحية بعد ذلك تطبيقاً لها.

وأنصار هذه الطريقة يرون أنها: سهلة ويسيرة، سريعة في الأداء، تؤدي إلى استقامة اللسان، حيث أن الطالب قد حفظ القاعدة، ويمكنه أن يتذكرها، وأن يقيس عليها في جمل جديدة وفي مواقف جديدة.

ويرى معارضو هذه الطريقة أنها عديمة الجدوى في تعليم القواعد، وإليها يعزون السبب في ضعف الناشئة في اللغة العربية؛ وذلك لأسباب متعددة منها: تعود الطالب المحاكاة والاعتماد على غيره وتقتل فيه روح الابتكار والرأي، عدم وضوح القاعدة؛ لأن مفاجأة الطالب بالحكم العام يشكل صعوبة تؤدي بدورها إلى الخطأ في التطبيق على القاعدة، كان الطلبة يتسمون بالسلبية لأنهم لم يبذلوا جهداً في سبيل اكتشاف القاعدة، مما يؤدي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان، ومن الكتب التي ألفت على هذا الأساس كتاب النحو الوافي بـ (عباس حسن).

2- الطريقة الاستقرائية:

وهي التي تعرض فيها الأمثلة أولاً لمناقشتها، واستخلاص النتائج والوصول إلى القاعدة بعد ذلك، فالبدء هنا يكون بالملاحظة والمقارنة، ثم الاستنتاج ويأتي القانون أو القاعدة بعد ذلك، ثم نطبق تلك القاعدة في مواقف لغوية مماثلة.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها من أفضل الطرق في تعليم القواعد النحوية حيث أنها: تدفع الطلبة إلى المشاركة في الدرس، إيجابية الطلبة وعدم سلبيتهم تثير فيهم قوة التفكير، ما يتوصل إليه الطالب من قواعد يصبح واضحاً جلياً، سهولة التطبيق على القاعدة تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، تتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب.

ومن المآخذ التي يوجهها معارضو هذه الطريقة: البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلاب، اكتفاء المعلم بمثال أو مثالين لاستنباط القاعدة، تقدم الأمثلة على شكل جمل مبتورة ليس بينها صلة فكرية. ومن الكتب التي ألفت في ضوء هذه الطريقة كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين.

3- طريقة النصوص المتكاملة:

وتقوم هذه الطريقة على الإتيان بنص متكامل يطلق عليه مصطلح الأسلوب المتصل أي قطعة من القراءة أو النصوص في موضوع واحد، يقرأ الطلاب هذا النص ثم يناقشون في معانيه، ويشار إلى الجمل التي تشتمل على القاعدة، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها أفضل من غيرها، حيث أن تعليم اللغة يكون عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عبارتها، وتعليم اللغة هنا يرتكز على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار، وتعويد الألسنة والأقلام على استخدامها.

كما أن مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية، والمطالعة طريق طبيعي سهل في تعليم القواعد النحوية، وهذه الطريقة تعتمد على المرونة المستمدة من الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية.

ولكن معارضي هذه الطريقة يرون أنها تعمل على إضعـاف الطـلاب باللغـة العربيـة وجهلهم لأبسط قواعدها، حيث إن تقديم نص يناقشه المدرس مع طلابه، ليستخرج الأمثلـة ثم يستنبط القاعدة التي يراد تدريسها فهو ضياع للوقت، لأنها تركـز على مهارات القـراءة، وهذه الموضوعات شغلت المعلم عن الغايـة المتوخـاة مـن درس النحـو، ومعظـم النصـوص بالكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل الوطنية وذكر الفضائل والقيم وتاريخ العظماء.

ولاشك في أن المعلم الفذ، المثقف، الواعي، يمكنه استخدام هذه الطريقـة بصـورة مرضية، حيث أن هذه الطريقة تعطيه الفرصة لتدريـس النحـو مـن خـلال فنـون اللغـة، كالقراءة والأدب، والنصوص والقصة والمقالة وغيرها، مما يدعو إلى التكامل بين مهارات اللغة العربية، وبين بقية المواد الدراسية الأخرى.

4- طريقة النشاط:

وفي هذه الطريقة يطلب المدرس من طلابه أن يجمعوا الجمل والتراكيب التي تتناول مفهوماً نحوياً يراد تدريسه، كالنواسخ أو التوابـع أو المنصوبـات، ويجمـع الطـلاب هـذه الجمل والتراكيب من الصحـف والمجـلات أو القصـص أو الكتـب المدرسـية، ثـم يقـوم المدرس باستنباط المفهوم النحوي، وتسجيل القاعدة، ثم التطبيق عليها.

ويرى مؤيدو هذه الطريقة أننا نتعلم ما نعلمه ونتفـاعل معـه، وهـي تعتمـد علـى النشـاط الذي يقوم به الطلاب، كما أنـها تسـير مـع أهـداف التعلـم والتربيـة باهتمامـها بالتعلم الذاتي والمستمر وأيضاً تدعو إلى إيجابية الطلاب وعدم اعتمادهم على المعلم.

أما الرافضون لهذه الطريقة فيرون أنه على الطـلاب فـهم القـاعدة أولاً قبـل جمـع الأمثلة والجمل والتراكيب حتى تكون عملية الجمع سليمة، فهي تتطلـب مسـتوى معينـاً من النضج يكون عالياً، ومن ثم يكون استخدام هــذه الطريقـة كعمليـة تعزيـز للقـاعدة النحوية وتدريب عليها، لا كأساس لبداية تعلمها.

5- طريقة المشكلات:

ويمكن تطبيق هذه الطريقة في مجال تعليم القواعد النحويـة علـى النحـو التـالي في الخطوة الأولى يضع المعلم أمام طلابه مشكلة نحوية لا يتسنى حلها إلا عن طريق القاعدة الجديدة، كأن يجمع عن طريق القراءة أو التعبير بعـض الأخطـاء الـتي نجمـت عـن عـدم

معرفة القاعدة، ويناقشها مناقشة تظهر منها حيرتهم وحاجتهم إلى ما يساعدهم على الخروج من هذه الحيرة.. وكأن تمثل الانتقالة من القواعد التي سبقت إلى هذه المشكلة التي سبق عرضها متيحاً لهم الفرصة، وتأتي الخطوة الثالثة وفيها يوجه المعلم أنظار طلابه إلى اختلاف وظيفة الكلمة في كل جملة، واختلاف التكوين في الجمل منتظراً منهم الحل، فإذا بدأ عجزهم أخذ بأيديهم إلى القاعدة وبالضبط الصحيح، وتأتي الخطوة الأخيرة بعرض التطبيقات المختلفة والاستخدامات المتنوعة على القاعدة النحوية.

وتعد هذه الطريقة أفضل الطرق - إذا أحسن استخدامها، إذ أنها تعتمد على حاجات الدارسين وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم وكتاباتهم، كما أنها لا تخضع للتخمين، أو الترتيب المنطقي لقواعد اللغة، كما وضعه النحاة، وتهتم بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدى التلميذ كفرد .

6- طريقة التعيين:

وهي طريقة شاملة، تتعامل مع اللغة ككل، وتتناسب مع الطلاب الجامعيين ويصعب استخدامها مع تلاميذ التعليم العام، لأنها تتطلب الرجوع إلى مصادر متعددة، حتى يمكن تغطية النص، أو الجزء المراد دراسته من مختلف النواحي.

ولب هذه الطريقة أنها تعمد إلى فقرة أو قصيدة من ديوان شعر يحدده المعلم، ثم يأخذ في تفسيرها وتترك الحرية للطلاب في أن يحللوا، ويقارنوا، ويربطوا، ويعللوا.

ولا شك في أن هذه الطريقة تدعو إلى تكاملية اللغة، وربط جميع مهاراتها مع بعضها البعض.

وبعد أن استعرضنا الطرق المتبعة في تدريس القواعد النحوية، وجدنا أن لكل طريقة أنصارا وخصوماً، أنصارا ينسبون إليها الكثير من المزايا وخصوماً يوجهون إليها الكثير من النقد، إلا أنه لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة، واعتبارها الطريقة المثلى، وإنما هناك عدة اعتبارات يتوقف عليها اختيار الطريقة، وأهم هذه الاعتبارات طبيعة الموقف التعليمي وما يتضمنه من متغيرات، كطبيعة الخبرة النحوية المتعلمة، وقدرات الطلاب ومستوياتهم ودافعيتهم وقدرات المعلم وحماسة وشعور الطلاب بأهمية القواعد وحاجتهم إليها في حياتهم.

توجيهات عامة في تدريس القواعد النحوية

هناك بعض المبادئ العامة التي يمكن الاستفادة منها في تدريس القواعد النحوية وهي:

1- لابد من دروس للقواعد: يرى بعض المربين أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هي الطريقة العرضية، ولا خلاف في أن القدرة على الكلام والكتابة إنما تكون عن طريق خلق فرص وافرة للتدريب أكثر مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ، والتدريب على الخطأ يثبت الخطأ، ثم أن فهم الأصل الذي يقوم عليه أسلوب من الأساليب، حينما يحاول التلميذ أن يستعمل هذا الأسلوب أجدى من تركه في محاولاته العشوائية، ودروس القواعد تتيح للتلاميذ فرصة يحللون فيها الأساليب التي يستعملونها ليروا الطريقة التي تتكون بها وأثرها في المعاني التي يعبرون عنها.

2- شعور المتعلم بحاجة إلى القواعد وإحساسه بجدواها: ينبغي أن تتاح للتلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستعملون القاعدة، وعندئذ يشعرون بحاجة إلى معرفتها، ويبذلون جهدهم في تعلمها، ويحسون بقيمتها في حياتهم وتعبيرهم، والمعلم الناجح هو الذي يستغل دوافع الدارسين بصورة تحببهم في النحو، وتوقفهم على فائدته وقيمته في حياتهم التعبيرية، كما أن على المعلم أن يختار من المواقف ما يحفز التلاميذ على العمل، ويبعث فيهم الحيوية والنشاط، ويشد انتباههم إلى القاعدة النحوية، فيقبلون عليها بشغف دون ملل.

ويمكن للمعلم أن يستثير دوافع التلاميذ وحاجاتهم للقواعد النحوية بأن يعايشهم في مواقف من مواقف التعبير أو القراءة،فإذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات، انتهز المعلم هذه الفرصة وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النحوية وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة.

3- التركيز على ناحية معينة: بعد أن تنشأ الحاجة ينبغي أن ينتهز المعلم هذه الفرصة ويخصص حصة أو عدداً من الحصص للتركيز على صعوبة معينة، ليفهم التلاميذ المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية، وكي يدركوا القاعدة ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها، ولابد بعد ذلك من أن يتيح لهم المعلم فرصاً طبيعية في دروس التعبير لتطبيق القاعدة.

4- دراسة أثر البيئة: المنزل والشارع والحي والمدرسة والمؤسسات المختلفة في المجتمع ذات أثر كبير في ثقافة التلاميذ وما يكتسبونه من قيم وعادات ومعلومات، ولاشك

في أن معرفة المعلم بالأساليب التي تشيع في هذه البيئات وما تحتويه من القواعد النحوية المختلفة تساعده أكبر مساعدة على انتقاء الأساليب التي يهتم بها ويدعمها.

خطوات تدريس النحو ومشكلاته

خطوات تدريس النحو

يمكن السير في درس القواعد النحوية وفقاً للخطوات التالية:

1- التمهيد:

وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة: ففي حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة، يكون التمهيد بأسئلة في المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة، يمهد لها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة، ثم تعرض القطعة على سبورة إضافية، ويطالب التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة، ثم يناقشون في معناها العام.

2- عرض الأمثلة:

ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة، يوجه إلى التلاميذ أسئلة في القطعة، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس، وتدون هذه الأمثلة بالتدريج على الجانب الأيمن من السبورة الأصلية في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة، وتضبط أواخرها، وإذا لم تسعف القطعة في تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزاوج المدرس بين الأمثلة التي تؤخذ من القطعة وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده.

3- الموازنة:

وتسمى (المناقشة) أو (الربط) وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة، أو المختلفة بين الجمل، تمهيداً لاستنباط الحكم العام، الذي نسميه (قاعدة) وتشمل الموازنة نوع الكلمة، ونوع إعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة إلى غيرها... وهكذا.

والموازنة نوعان: موازنة أفقية، وموازنة رأسية.

فالموازنة الأفقية: هي التي يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين مثل الجمل الاسمية مع الناسخ، وبدون الناسخ، والجملة الفعلية في حالة البناء للمعلوم، والبناء المجهول، ومثل الفعل المضارع مرفوعاً ومنصوباً ومجزوماً.

وفي مثل هذه الحالات يحسن عرض لأمثلة على السبورة في نهرين متوازيين، يكتب في النهر الأول الجمل الاسمية بدون ناسخ، وفي النهار الثاني هذه الجمل مع النواسخ، أو يكتب في النهار الأول الجمل والفعل مبني للمعلوم، وفي النهر الثاني هذه الجمل، والفعل مبني للمجهول... وهكذا.

والموازنة الرأسية نوعان: موازنة جزئية، وموازنة كلية، فالجزئية هي الموازنة بين مثالين متشابهين، لإدراك الصفات المشتركة بينهما، تمهيداً لاستنباط قاعدة، مثل الموازنة بين كلمتين (باكياً) و(مسروراً) في (اقبل المظلوم باكياً) و(انصرف الزائر مسروراً) وذلك في تدريس الحال.

ومثل (يا عبد الله) و(يا بائع الصحف) في تدريس المنادى.

والكلية هي الموازنة بين طوائف الأمثلة، إدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم، والمنادى النكرة، والمنادى المضاف، وكذلك الموازنة بين طوائف الأمثلة التي تبين أنواع الحال، أو أنواع الصفة، وفي جميع هذه الحالات ينبغي أن يتحرى المدرس في هذه الموازنة معالجة النواحي التي تهدف إلى القاعدة المطلوبة، ومن البديهي أن طريقة الموازنة تختلف باختلاف الموضوعات.

4- الاستنباط:

بعد الانتهاء من الموازنة، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة، وما تختلف فيه، من الظواهر اللغوية، يستطيع المدرس أن يشرك التلاميذ في استنباط القاعدة المطلوبة، بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحي الجديد، مع عدم الإسراف في المصطلحات، ولا مانع بعد نضج القاعدة في أذهان التلاميذ وفي ألسنتهم، من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة وتكليف أحد التلاميذ بقراءتها.

5- التطبيق:

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس، وهو نوعان: جزئي وكلي، فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد (أن)

والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد، التي يشملها الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعها، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد الأدوات المختلفة.

وينبغي في التطبيق الجزئي مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وطريقة ذلك:

1- أن يبدأ المدرس بعرض جملة تامة، فيها اللون المطلوب التدريب عليه ويطالب التلاميذ بتعيين الشيء المراد، كأن يعرض الجملة، ويقول: أين الظرف. أو أين الحال في هذه الجملة؟

2- أن يعرض جملاً ناقصة، ويطالب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب.

3- أن يعرض كلمات؛ ليستخدمها في جمل من إنشائهم، على أن تؤدي هذه الكلمات وظيفة معنوية معينة، على حسب موضوع الدرس.

4- أن يطالب التلاميذ بتكوين جمل كاملة، تطبيقاً على القاعدة المدروسة.

ويراعي ما يأتي في درس القواعد:

1- تعد القطعة المساعدة على سبورة إضافية.

2- بعد استنباط أي قاعدة، يجب التطبيق عليها تطبيقاً جزئياً.

3- إذا اشتمل الدرس على أكثر من قاعدة، تنسق الأمثلة في طوائف منفصلة، على حسب ألوان القاعدة.

4- يجب أن تتعدد أمثلة النوع الواحد.

5- في منهج المرحلتين الإعدادية والثانوية بعض أبواب، ربما لا تتسنى دراستها بالطريقة التي رسمناها، وإنما تدرس على أنها أساليب، كالإغراء، والتحذير، والاختصاص، وينبغي في دراستها العناية بتفهيم معانيها للتلاميذ، وتدريبهم على استعمالها، والقياس عليها.

والاتجاهات الحديثة تعفي المدرس والتلميذ من تشريح هذه الأساليب، وتحليل عناصرها.

نموذج لدرس في القواعد في موضوع (الحال) .

أ- القطعة المساعدة:

دخل الأب في ليلة العيد حاملاً في يديه بعض الهدايا النفيسة لأولاده، فلما رآه ابنه

حسام أقبل عليه مسرعاً، ونظر إلى ما في يديه مسروراً، ثم أخذ منه الهدايا، ووضعها على المنضدة مرتبة، ثم استدعى إخوته، وجلسوا يحدثهم أبوهم وأمهم حديثاً لطيفاً، ثم وزع أبوهم الهدايا فرحاً مبتسماً، فأخذ كل منهم هديته مبتهجاً شاكراً.

ب- أسئلة لاستخراج أمثلة للدرس

1- كيف دخل الأب منزله ليلة العيد؟

2- كيف أقبل عليه حسام؟

3- كيف نظر حسام إلى ما في يدي والده؟

4- كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة؟

5- كيف استقبل كل ولد هديته؟

ج- الأمثلة التي أسفرت عنها الأسئلة

- دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا.
- أقبل عليه حسام مسرعاً.
- نظر حسام إلى ما في يدي والده مسروراً.
- وضعت الهدايا مرتبة فوق المنضدة.
- استقبل كل ولد هديته شاكراً مبتهجاً.

(يمكن الاكتفاء بثلاثة أمثلة).

هـ- الموازنة:

بعد قراءة هذه الأمثلة يوجه أنظار التلاميذ إلى الكلمات التي تحتها خطوط، ثم يسألون عن نوعها، كلمة كلمة، ويربطون بينها من حيث الصفة المشتركة فيها، وهي الاسمية، ثم يسألون عن ضبط آخرها، ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة، وهي النصب. ثم يسألون عن المعنى الذي أفادته كل كلمة، ويساعدهم على إدراك هذه المعاني النطق بالجملة بدون الكلمة التي تحتها خط، وسؤالهم عن معناها، ثم النطق بالجملة كاملة، وسؤالهم عن معناها، وبالموازنة بين المعنيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة، ففي المثال الأول، لو

قلنا: دخل الأب منزله ليلة العيد، فهل نفهم شيئاً عن حال الأب حينما دخل المنزل؟ وإذا قلنا: دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا، فكيف كانت حالته؟

* كان حاملاً هدايا.
* ما الكلمة التي بينت هذه الحالة؟
* كلمة (حاملاً).
* إذن فما المعنى الذي أفادته كلمة (حاملاً).
* بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلة العيد.

وهكذا في جميع الأمثلة، ثم يربط التلاميذ بين هذه الكلمات جميعها، من حيث الصفة الثالثة المشتركة بينها، وهي بيان حالة اسم سابق، وبعد حصر هذه الصفات الثلاث: الاسمية، والنصب، وبيان حالة اسم سابق، يطلق المدرس الاسم الاصطلاحي على هذه الكلمات وهو (الحال).

و- الاستنباط:

ويكون بمطالبة التلاميذ بذكر معنى الحال ثم استنتاج القاعدة، واستنباطها من خلال الحوار والمناقشة في موضوع الدرس ثم يدون القاعدة على السبورة.

ز- التطبيق:

1- يعرض المدرس عدة جمل، يشتمل كل منها على حال، ويطالب التلاميذ باستخراج الحال.
2- ثم يعرض عليهم جملاً، ليكملها التلاميذ بوضع حال.
3- ثم يعرض عليهم كلمات، يستخدمونها في جمل، بحيث تكون كل كلمة حالاً.
4- يطالبهم بتكوين جمل تامة، وتشتمل على أحوال، أو الإجابة عن أسئلة، بحيث تشمل الأجوبة أحوالاً.

التطبيق:

أهميته:

دراسة القواعد لا تأتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريباً

كافياً على البواب التي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، والتطبيقات تمثل الجانب العملي، التي تبدو فائدته في القراءة السليمة، والتعبير السليم، والتطبيق الشفوي يثبت القواعد في أذهان التلاميذ، ويعد من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة، وهو كذلك مقياس دقيق لمستوى التلاميذ، ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم، وعن نواحي القصور فيهم.

أنواعه:

التطبيق نوعان: شفوي وكتابي، والتطبيق الشفوي له فرص متعددة، بعضها في درس القواعد، وبعضها في حصص مستقلة، ففي درس القواعد يستخدم التطبيق الجزئي عقب استنباط أية قاعدة، ويستخدم التطبيق الكلي عقب الانتهاء من استنباط قواعد الدرس.

أما التطبيق في حصص مستقلة، فقد يبدو للمدرس أن حاجة التلاميذ ماسة إلى مراجعة باب أو أكثر من أبواب القواعد التي درست، وفي هذه الحالة يعمد إلى إحدى الحصص، ويشغلها كلها بتطبيق شفوي على ما يرى مراجعته.

والطريقة:

1- أن يعد المعلم طائفة من الأسئلة حول الأبواب المراد مراجعتها، على أن يختار مادة الأسئلة من النصوص الأدبية، والعبارات الجيدة، ويحسن الاستعانة بموضوعات القراءة والنصوص والقرآن وغير ذلك مما سبقت دراسته.

2- تكتب هذه الأسئلة قبل الحصة على سبورة إضافية، وإذا لم تتيسر هذه السبورة تكتب الأسئلة على السبورة الأصلية، سؤالاً سؤالاً.

3- تعالج الأسئلة واحداً واحداً، ويجب مناقشة التلاميذ في فهم المطلوب من السؤال قبل البدء في الإجابة، حتى يعودوا الحرص على معرفة وجهة السؤال، وما يتطلبه، وإذا تبين المدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن الإجابة السديدة في سؤال أو في جزء منه، شرح لهم قاعدته، ثم عاد بهم إلى مناقشة السؤال.

4- تجب العناية بمناقشة معاني العبارات قبل التحدي عنها من النواحي التطبيقية.

5- ينبغي أن يجعل المدرس من السؤال محوا لدائرة واسعة من المناقشات.

التطبيق التحريري:

1- قد يشترك المدرس مع تلاميذه في الإجابة عن أسئلة تطبيقية، ثم يطالبهم بالإجابة عنها تحريرياً، في كراسات التطبيق، ويستحسن هذه الطريقة في أول العام الدراسي، أو في فترات معينة من السنة، على حسب موضوعات المنهج.

2- وقد يملي عليهم، أو يوزع عليهم أوراقاً تتضمن أسئلة تطبيقية ويطالبهم بالإجابة عنها مستقلين.

أسئلة التطبيقات:

بينا أن الغاية من التطبيق إنما هي تثبيت القواعد في أذهان التلاميذ، وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم، وإكسابهم القدرة على استعمال اللغة استعمالاً سليماً في ظل قواعدها الضابطة الهادية، ولهذه الغاية مجالان: هما مجال النطق، قراءة أو تعبيرا، ومجال الكتابة، أو بعبارة أخرى، مجال القراءة ومجال التعبير، شفوياً كان أو كتابياً، ولكل من هذين المجالين أسئلة تطبيقية ثلاثة:

1- فمجال النطق يقتضي أن نعرض على التلاميذ جملاً أو عبارات، أو فقرات، أو أبياتاً من الشعر أو غير ذلك، ثم نوجه إليهم أسئلة مختلفة في هذه النماذج وتسمى هذه الأسئلة: الأسئلة الوصفية، أو الأسئلة التحليلية، لأن الإجابة عنها تستوجب تحليل هذه الجمل، أو العبارات ومن أمثلة هذه الأسئلة التحليلية.

أ- الإعراب: فلا شك أن إعراب الكلمة يرتبط بفهم وظيفتها المعنوية، وهذا يقتضي تحليل الجملة إلى أجزائها وفهم وظيفة كل جزء ليمكن إعرابه إعراباً صحيحاً، والتحليل يؤدي كذلك إلى تعيين علامات الإعراب في الكلمات المعربة.

ب- المطالبة باستخراج أنوع معينة من هذه النماذج اللغوية، كاستخراج الأفعال المنصوبة، أو المجزومة، أو استخراج المفعول به، أو بعض المشتقات، أو نحو ذلك وكل هذا يستوجب تحليل الجمل والعبارات.

ج- المطالبة بحذف بعض الأدوات أو إضافة بعض الأدوات وبيان ما يترتب على الحذف والزيادة، كحذف الناسخ، أو إضافته، وحذف الناصب أو الجازم، أو إضافتهما.

د- المطالبة بتحويل جملة من صيغة إلى صيغة: كتحويل الحال المفردة إلى جملة، أو العكس، وتحويل الفعل من صيغة البناء للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول، أو العكس، وتحويل المصدر الصريح إلى مؤول، أو العكس، أو جعل الإشارة إلى غير الواحد ... وهكذا.

2- ومجال التعبير يستوجب أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل أو عبارات على نمط معين، وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة التكوينية، أو الأسئلة الإيجادية، وينبغي في هذه الأسئلة الا تثقلها الشروط والقيود، حتى تسلم الإجابة من التكلف ويتوافر لها حظ من جمال الصياغة.

ومن صور هذه الأسئلة:

أ- المطالبة بمثال للحال، حين تكون جملة، أو مثال للمصدر المؤول يقع فاعلاً، أو لاسم مجرور بالفتحة، أو لاسم فاعل نصب مفعولاً به.

ب- أسئلة يجاب عنها بجمل تشتمل على نوع معين، مثل:

لماذا يغلّف السلك الكهربائي؟

ومثل: أجب عن السؤال الآتي بجملة تشتمل على فعل مضارع منصوب.

لماذا نتعلم السباحة؟

ج- المطالبة باستعمال كلمات في جمل تامة، بحيث تؤدي هذه الكلمات وظيفة معينة، مثل: اجعل كل كلمة مما يأتي حالاً، أو خبراً لناسخ، أو مفعولاً ثانياً، أو نعتاً أو نحو ذلك.

3- وهناك نوع ثالث من الأسئلة يستخدم في التطبيق الشفوي يرتكز على اسس منظمة من المحاكاة والتكرار، ويقصد به تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة، فتصير استقامة ألسنتهم ، وصحة أساليبهم استجابة طبيعية سريعة للقواعد التي يدرسونها، دون جهد أو معاناة في استيفاء هذه القواعد، واستحضارها واستثارتها، وتسمى أسئلة هذا التطبيق الأسئلة المباشرة.

وطريقة هذا التدريب أن يعد المدرس طائفة كبيرة من الجمل السهلة المباشرة والأساليب المطردة، التي تخدم القاعدة التي درّسها، ويدرب التلاميذ على النطق بها، وهذا التطبيق يحسن في الأبواب التي هي مظنة الخطأ في الضبط او النطق، مثل النواسخ، والمفاعيل، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة، ونحو ذلك.

تصحيح التطبيق التحريري:

1- من أفضل طرق التصحيح أن يكون أمام التلاميذ، ومن الممكن تخصيص جزء من إحدى الحصص، لتصحيح بعض الإجابات بإشراك التلاميذ ومناقشتهم.

2- إذا كان لابد من التصحيح خارج الفصل، فيحسن أن يشير المدرس إلى موضع الخطأ، دون أن يكتب الصواب، على أن يعود إلى شرح الإجابة، وتكليف التلاميذ أن يكتبوا صواب الخطأ، ففي هذه الطريقة ضمان لفهم التلاميذ سر أخطائهم، ووجه الصواب فيها، أما إذا كتب المدرس صواب الخطأ فإن التلاميذ سينقلون في عملية التصويب ما كتبه المدرس، وربما نقلوه من غير فهم، فلا يتنفعون بهذا التصويب في تجنب مثل هذه الأخطاء في تطبيق تال.

3- يحسن أن تقدر إجابة كل سؤال بالدرجة التي تستحقها.

أسباب المشكلات:

من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها، ويضيقون ذرعاً بها القواعد النحوية، إذا أنها تعد من أعقد المشاكل التربوية التي يقاسون في سبيل تعلمها العنت من أنفسهم ومن المدرسين على السواء.

ولعل اصل الداء يكمن في الأسباب الآتية:

1- كثرة القواعد النحوية كثرة يضيق بها احتمال التلاميذ في مراحل التعليم العامة، وتشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان.

2- اختيار القواعد النحوية التي تدرس لتلاميذ المدارس العامة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفة في حياة التلاميذ، ويزيد هذا الأمر خطورة على اللغة، وتعقيداً لدراستها وتعلمها أن التلاميذ في المدرسة وفي البيت، وفي المجتمع الكبير يتحدث بعضهم إلى بعض ويتحدثون إلى غيرهم دون استخدام القواعد النحوية، لأنهم يتعاملون في أحاديثهم بالعامية، يقضون بها حاجاتهم، وهي في غنى عن تلك القواعد عن تأديتها لهذه الوظيفة الحيوية.

3- عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها - وقد أثبتت التجارب

التي أجريت في ميادين علم النفس والتربية أهمية إدراك التلميذ لمعنى مـا يتعلمـه في دفعه نحو التعلم وتحبيبه فيما يتعلمه، وفشل الشكلية وعدم رعاية المعنى في النـهوض بأهداف العملي التربوية.

4- عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسـي اللغـة العربيـة في مراعـاة القواعـد النحوية عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها في كتاباتـهم لتلاميذهـم، أو قـراءة تلاميذهم أو لزملائهم، وذلك إما لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعوراً منـهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية.

5- مسايرة أسلوب تدريس القواعد النحويـة في كثـير مـن الأحيـان للطريقـة القياسـية القائمة على الاستنباط، بمعنى البدء بالقاعدة تحفظ ثم تعزز بالأمثلة والشواهد مـن أي سبيل ولو لم تكـن مسـتعملة، مـع أن الواجـب الـتربوي يقتضـي قيـام تدريـس القواعد على كلتا الطريقتين: القياسية والاستقرائية، مع مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم والنواحي الوظيفية في أدائهم اللغوي.

قائمة مراجع الفصول

8، 9 ، 10، 11، 12

أولاً: المراجع العربية:

1- أبو خلدون ساطع الحصري في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985.

2- أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962.

3- تشارلز بروجرو وروناالد (الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى) عرض وتحليل لنسفورد ياسر الفهد، الفيصل، العدد 166، نوفمبر 1990.

4- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، 1982.

5- راجي محمد راموني، اللغة العربية في الجامعات الأمريكية بين التقليد والتجديد في التربية، الدوحة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 92 السنة العشرون، يناير 1990.

6- رشدي أحمد طعيمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى 1982.

7- ـــــــــــ: نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، المجلد الأول العدد الثاني، فبراير 1983م.

8- ـــــــــــ: اختبار التتمة وتعليم العربية كلغة ثانية، مجلة معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، العدد الثاني 1984.

9- ـــــــــــ: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985.

10- ـــــــــــ: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى 1986.

11- ـــــــــــ: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989.

12- ـــــــــــ تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي 1988.

13- عبد الراجحي النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندوة تعليم اللغة العربية في ماليزيا الجامعة الإسلامية، كوالالمبور، أغسطس 1986.

14- محمد الأوزاعي: اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، الرباط، دار الكلام للنشر والتوزيع، 1990.

15- محمد عبد الرؤوف الشيخ: الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب في المستوى الأول رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا 1985.

16- محمد عيد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، القاهرة، علم الكتب، 1979.

17- محمود أحمد السيد: شؤون لغوية، دمشق، دار الفكر، 1989.

18- ـــــــــــ: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1983.

19- محمود إسماعيل صيني، إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية، بعض الأسس العامة مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المجلد الرابع 1982.

20- محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية، الكويت، وكالة المطبوعات 1973.

21- محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى 1983.

22- معهد اللغة العربية: قائمة مكة للمفردات الشائعة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، د. ت.

23- مليكة بودالية فريغو: المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.

24- ميشال زكريا: الألسنية وعلم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1983.

25- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد، يونيو 1988.

ثانياً: المراجع الأجنبية

26- Abboud, Victoria: **A Computer- Assisted Instruction Program in the Arabic Writing System.** University of Texas, Texas, U. S. A., 1981.

27- Brown. H. D.: **Principles of Language Learning and Teaching** Englewood cliffs, 1980.

28- Brumfit, C.: **Communicative Methodology in Language Teaching** Cambridge, Cambridge University press, 1987.

29- Brumfit, C. and K. Johnson. The **Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford, Oxford University press, 1983.

30- Carroll, P. et al,: **Interactive Approaches to Second Language Reading.** Cambridge, Cambridge, Cambridge University press, 1989.

31- Critchfield, - David- Lawrence: **A Field Guide for Continued Study for the Arabic Language in Yemen and Oman.** Peacecorps, Washington, D. C. 1979.

32- Crystal, D.: **The Cambridge Encyclopedia of Language.** Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

33- Dickins, P & Woods: "Some Criteria for the Development of Comunicative Grammar Tasks" in **TESOL Quarterly.** Vol. 22, No 4, December 1988.

34- Elbashbishy, E.: **A Descriptive Study of the Oral proficiency of Prospective Egyptian Teachers of English as a Foreign Language.** Ph. D. Dissertation, University of New Mexico. 1987.

35- Finocchiaro, M.: **English as a Second Language from Theory to Practice.** New York, Regents Publishing Company, SNC, 1974.

36- Geddes, M.: Listening" in Johnson K. & K., Morrow (eds), **Communication in the Classroom.** London, Longman, 1983.

37- Gremmo, M.: Learning a Language or Learning to Read in Riley, P. **(ed) Discourse and Learning**. London, Longman, 1983.

38- Howatt, A. P.: **A History of English Language Teaching**. Oxfors, Oxford University Press, 1974.

39- Jorstad, H. "Testing as Communication", in Jarvis, G. (ed) **The Challenges of Communication.** Skokie Illinois, National Textbook Company, 1974.

40- Johnson K.: **Communicative Syllabus Design and Methodology** Oxford, Perganon Press, 1983.

41- -------------: "Writing" in Johnson, K. & K. Morrow (eds). **Communication in the Classroom**. London, Longman, 1983.

42- Johnson, R. : **The Second Language Curriculum.** Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

43- Krashen, S. * T. Terrell: **The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom.** Oxford, Pergamon Press, 1985.

44- **Leech, G. & J. Svartvik: A Communicative Grammar of English. Essex,** England, Longman, 1982.

45- Morrow, K. & K. Johnson, **Communicate 1,** Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

46- Munly J.: **Communicative Syllabus Design**, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

47- Mansour, M.: "Arabic, What and When to Teach" in **The Teaching of Arabic, Monograph Series on Language and Linguistics,** Panel II, Washington, D. C. Georgetown University Press, 1959.

48- Richards, J. & Rodgers: **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

49- **Riley, P.: Discourse and Learning**. London, Longman, 1985.

50- Rivers W.: **Communicating Naturally in a Second Language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

51- Rivers, W.: **Interactive Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

52- Rivers, W.: **A Practical Guide to the Teaching of English**. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

53- Savignon, S.: **Communicative Competence, Theory and Classroom Practice**. Reading, Adison- Wesley Publishing Company, 1983.

54-Scott, R. "Speaking" in Johnson, K & K, Marrow, (eds), **Communication in the Classroom. London**, Longman, 1983.

55- Sheldon, L. E.: Evaluation ELT Textbooks and Materials" **In ELT Journal.** Vol. 42, No 4, October 1988.

56- Stern, H. H.: **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1983.

57- Steveck, E. W.: **A Way and Ways**. Rowley, Newbery House Publishers Inc., 1980.

58- ------------: **Teaching and Languages**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

59- Strickland, R.: **The Language Arts in the Elementary School**. Lexington, D. C. Heath and Company, 1969.

60- The Encyclopedia Britannica. Vol. 3 **Micropedia**, 15the ed, 1986.

61- White, R. "Reading" in Johnson, K & K. Morrow (eds), **Communication in the Classroom**. London, Longman, 1983.

62- Widdowson, H. C.: **Teaching Languages as Communication**. Oxford, Oxford University Press, 1981.

63- Wilkins, D.: Some Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance to the Teaching of Languages in Secondary School" in Johnson, K. and D. Rorler (eds) **Prespective in Communicative Language Teaching.** London, Academic Press, 1983.

الأوصاف التي يتصف بها الكاتب، وأنه يرفع قدره عند الناس، ووسيلته إلى نجاح مقاصده، وبلوغ مآربه، مع ما ينضمُ إلى ذلك من الفوائد؛ التي لا تكاد تحصى كثرة.

(القلقشندي، د.ت ص20).

وقال بعض العلماء: "الخط كالروح في الجسد، والخط الحسن هو البيِّن الرائق البهيج، ولما كان الخط قسما للفظ في البيان؛ الذي منَّ الله تعالى بتعليمه للإنسان، وجب على الكاتب أن يُعنى بأمر الخط، ويراعي تجديده وتصحيحه، ما يراعيه من تهذيب اللفظ وتنقيحه، ليدل على السرعة والسهولة، كما يدل اللفظ البليغ البيّن، وقيل يُسمى الخط جيدا؛ إذا حسنت أشكال حروفه، ويسمى رديئا؛ إذا قبحت أشكال حروفه، وحسن صور حروف الخط في العين، شبيه بحُسن نماذج اللفظ العذب في السمع".

(القلقشندي، د.ت،ج2، ص ص 20-22).

وقد أورد النووي في كتابه (نهاية الأرب في فنون العرب) أنه سُئل بعض الكتّاب عن الخط، متى يستحق أن يُوصف بالجودة؟ فقال: إذا اعتدلت أقسامه وطال بألفه ولامه، واستقامت سطوره، وضاهى صعوده جذوره، وتفتحت عيونه، ولم تشتبه راؤه ونونه، وتساوت أطنابه، واستدارت أهدابه، وصغُرت نواجذه، وانفتحت محاجره، وقام لكاتبه مقام النسب والحلية، وخيِّل إليه أنه يتحرك وهو ساكن.

(جنزرلي، 1405هـص46).

وذكر البياتي في كتابه (نفائس الخط العربي) عن فضيلة الخط والكتابة، ما قال الإمام علي كرم الله وجهه "أكرموا أولادكم بالكتابة، فإن الكتابة من أهم الأمور، ومن أعظم السرور" ويروى أن النبي سليمان عليه السلام، سأل عفريتا عن الكلام، فقال: "ريحٌ لا يبقى، قال: فما قيده؟ قال: الكتابة" وقال ابن العباس: "الخط لسان اليد، وقيل: الخط أحدُ اللسانين" وقال النظام: "الخط أصل الروح، له جسدانية في سائر الأعمال، إلى ما يجري هذا المجرى، وقيل: الخط أصل في الروح، وإن ظهر بآلة الجسد".

وقال إبراهيم الشيباني: "الخط لسان اليد، وبهجة الضمير، وسفير العقول، ووحي الفكر، وسلاح المعرفة، وأنس الإخوان عند الفرقة، ومحادثتهم على بعد المسافة، ومستودع السر، وديوان الأمور".

وقال أفلاطون: "الخط عقال العقل"، وقيل أيضا "الخط الجميل حلية الكاتب، الخط للأمير كتاب، وللغني جمال، وللفقير مال، ولما كانت الكتابة شريفة، كان حسن الخط فيها فضيلة".

(البياتي، 1412هـ ص13-14).

وهذه الأقوال وغيرها، تؤكد فضل الخط وقيمته، ويؤيد ذلك تقصّي العلماء عن نشأة الخط، وأصله وتطوره، وبذل الجهود التتبعية لذلك، مما تعرض له الدراسة فيما يلي:

ب- أهداف تدريس الخط العربي

الكتابة مهارة من مهارات اللغة، على درجة كبيرة من الأهمية، وتعد القدرة على الكتابة وفق قواعدها وأصولها الخطية، والإملائية، هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة العربية، وفي ذلك يرى ظافر والحمادي انه "ليس الغرض من تدريس الخط بالمدارس، إعداد تلاميذ خطاطين بلغوا الغاية من إتقانه، فذلك ليس يسيرا، ولا تُعلق به الآمال، ولكن الغرض من تدريسه؛ أن يحقق أهدافا مدروسة ومحددة ومن أهمها:

1- تدريب التلميذ على الكتابة بخط واضح؛ تكتمل فيه الحروف ولا تتناقص، أو تتآكل.

2- أن توضع النقط في مواضعها؛ فلا تنحرف، أو تتناثر، وتنسق به الحروف في مواقعها من الكلمة، وتتسق به الكلمات في أوضاع بعضها من بعض، وفي أوضاعها من السطر.

3- أن تتدرب يد التلميذ على لين الحركة، وسلاستها، والسرعة الملائمة فيها.

4- أن تتدرب عين التلميذ على دقة الملاحظة، وأن يتربى حسه على رهافة الإدراك.

(ظافر؛ الحمادي، 1984م، ص315).

وهناك من يرى أن من أهداف تعليم الخط ما يلي:

1) مساعدة التلاميذ في التعرف على أهمية الخط الجيد، وتقلبه.

2) مساعدة التلاميذ في تنمية فخرهم، واتجاههم الانتقادي نحو خطوطهم.

3) مساعدة التلاميذ في تنمية عادات الإتقان، والترتيب في العمل الكتابي وسيلة من وسائل التعبير؛ لأن في تعليمه مجالا فسيحا، لتدريب الأطفال على كتابة الجمل والعبارات.

4) تدريس الخط يساعد على تربية كثير من المواهب العقلية؛ كالانتباه، ودقة الملاحظة، والقدرة على الحكم، وحسن الذوق، وهذه الملكات ذات أثر قوي في ترقية المستوى الفكري للتلاميذ".

(الجمبلاطي؛ التوانسي، 1971م، ص201-220).

وتكاد تجمع الأدبيات على أن من أهم أهداف تدريس الخط ما يلي:

1- الوضوح.

2- السرعة.

3- الجمال.

وان لها مستويات نسبية، متى التزم بها التلميذ، عُد خطُّهُ جيدا وفي ذلك يقول: "الوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة، في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وطوله، وقصره، وعلى هذا فللوضوح مستويات عديدة، وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة".

والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة، فإذا أحسّ المدرس بأن التلاميذ يكتبون في وضوح، اتجه إلى تدريبهم على السرعة، شريطة أن لا يؤدي ذلك إلى نقص درجة الوضوح.

أما الجمال فترى الخبراء أنه من الصعب قياس جمال الخط إلا بمعيار التذوق، وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي؛ النظام، النظافة، والتناسب، ويرى كذلك أن الوضوح في الخط، هو الهدف الذي يجب أن نركز عليه في تعليمنا، وتدريبنا لأبنائنا، وبناتنا في المدارس".

أما عوض فيضيف على ما سبق ذكره: من أهداف تدريس مادة الخط ما يلي:

1- "أن تدريس الخط يكسب التلاميذ المهارات اليدوية، وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات".

2- تنمية عضلات اليد، التي تساعد على تجويد الخط، وسرعة الكتابة.

3- القدرة على رسم الحروف متسقة بعضها مع بعض من حيث الضآلة والفخامة.

4- القدرة على رسم الحروف والكلمات حسب قواعد الخط المقررة من حيث الميل والاستدارة، والطول، أو القصر.

(عوض، 1414هـ ص307).

ويرى شحاتة أن للخط أهدافا تربوية عظيمة لا حصر لها، ومن هذه الأهداف أن تعليم الخط يعلم التلاميذ التمعن، ودقة الملاحظة؛ عن طريق ما يكتبونه والأصل، ويربي عندهم قوة الحكم، فإذا تربّت اعتادوا الإذعان للحق، وبتكرار الكتابة، وكثرة الدربة يتعودون الصبر، والخط يعلمهم النظافة، ويعودهم سرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، والخط مظهر جمال ينمي الذوق، ويساعد على الموازنة، وسلامة الحكم، والعدل في التقدير.

(شحاتة، 1993م، ص 348).

وتناولنا لأهداف تدريس الخط يستلزم منا إبراز أهمية تدريس الخط، وهذا ما تتناوله الدراسة فيما يلي.

جـ- أهمية تدريس الخط العربي:

لتدريس مادة الخط أهمية كبرى في حياة التلاميذ، فالخط يمتد إلى كل الأعمال الكتابية التي يقوم بها التلميذ خلال اليوم المدرسي، والاهتمام به يمثل ضرورة لتحقيق أفضل تطور في مهارات الكتابة، ومن المهم تثبيت الفترات الخاصة بتعلم الخط؛ وذلك للمحافظة على المستويات الكفائية المطلوبة، وربطه ببقية المواد الدراسية، وفي ذلك يرى الإبرشي والتوانسي أن الخط من الفنون اليدوية الجميلة؛ والذي يمكن كسب المهارة فيه بالمران، والإرشاد، والمحاكاة، والنقد التعليمي، كما أن الخط يعتبر وسيلة من وسائل التعبير وحسن الذوق، ولا يخفي على أحد ما لاكتساب مهارة الخط؛ وتنميتها من أثر في ترقية المستوى الفكري، والنهوض بالتلاميذ؛ مما يساعدهم على التعبير الواضح، كما أن التلاميذ عادة لا يكتبون إلا العبارات الأدبية الراقية، والجمل التي تمتاز بقوة تأثيرها، والتي يختارها المعلم ويشرحها لهم؛ فيتذوقون معناها، وهذا يوضح الصلة القوية بين التعبير والخط.

(الأبراشي؛ التوانسي، 1980م، ص226).

ويرى عبد العال أن الخط فن جميل، يرتبط ارتباطا وثيقا بـالقراءة؛ لأنـه أسـاس رموز الكتابة، ووسيلة من وسائل التعبير الكتابي، وعن طريقه يستطيع الكـاتب تسـجيل أحاسيسه ومشاعره، ونقل تجاربه وفنه إلى الغير، وهو طريق التخاطب الصامت بين العقول.

(عبد العال، د.ت، ص128).

أما سمك غيري أن درس الخط يؤدي إلى تربية كثير من القدرات الفنية والعقليـة، كذلك فإنه يُعد دافعا قويا من دوافع تنمية الرغبة في القراءة والاطلاع

(سمك، 1979م، ص542).

لذلك فإن تدريس الخط، وتدريب التلاميذ على إجادته؛ لـه تأثـير كبـير علـى مـا يكتبه التلاميذ، فهو يوضح المكتوب للقـارئ، ويبعـث في نفسـه نشـوة الميـل إلى قراءتـه، والرغبة في فهم معانيه ومن هنا كان الخطاب ذو الخط الجيد، من عوامل الإغراء بالكتابة، والاستفادة القرائية، كما أن الإنسان قد يغفل المكتوب، ويهمله رغم إحساسه بفائدته له؛ لان أداة التعبير فيه دوّنت بخط رديء.

وللخط قيمة في الحقل اللغوي، وفي مجال الدراسة، وفي الحياة بصورة عامــة، ففـي الحقل اللغوي نرى أن الفكرة التي تنتقل عن طريق التعبير الكتـابي، قـد تكـون واضحـة ومؤثرة في ذاتها، ثم تبتلى بيد تشوه رسم الحروف، وتطمس جماله، فلا تستبين لمن يقرؤها ولا تستثير متعته.

وفي حقل الدراسة، نرى أن التلاميذ إذا كانوا في مستوى عقلـي، ولغـوي واحـد، وتميز بعضهم في الخط، شق هؤلاء طريقهم بنجاح اظهر، أما في الحياة بصورة عامـة فـإن للخط أثرا بارزا في الاتصال عن طريق الكلمة المكتوبة؛ لأنه يساعد علـى هـذا الاتصـال بسهولة ويسر، كما أن له أثره الثقافي، ذلك أن التراث في مختلف مجالاتـه اعتمـد في نقلـه أول ما اعتمد على النسخ، واختيرت له أيدي صنّاع عُرفـت بجودة الخـط؛ لكـي تنتقـل مخطوطاته عبر الأجيال في صورة سائغة محببة، وقد شدّت هذه القيمة بعـض الـتربويين، فجعل مثله في تيسير الأداء، وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد، كمـا أن علماء الشخصية يستطيعون الاستدلال بخط المـرء علـى ملامـح شـخصيته ومـا لهـا مـن قسمات، كما أن خبراء الخطوط، يقررون أن لكل خط مميزات فريدة لا تظهر في غيره.

(ظافر؛ الحمادي، 1984م، ص 323-324).

ومن فوائد الخط في الحياة العلمية، أن القدرة على الكتابة من الأمور التي لا يستغني عنها متعلم، وكلنا يعلم ما للخط الحسن، من التأثير في نفس قارئه.

ويرى الخبراء أن الخط متمم لعملية الإملاء، فإذا كان غرض الإملاء؛ تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة، فإن الخط يجمّلها ويحسّنها، ويشوّق إليها، وينسقها، ويسهّل إتقانها، بوضوح الحروف وتناسبها، واستقامة خطوطها التي تتركب منها، كما أن الخط متمم لعملية القراءة، فلا تكون سهلة ميسرة ومفهومة المعنى، إلا بخط منسق؛ لأن قواعد الخط كما أسلفنا، هي ضوابط هندسة الكلمات، واتباعها يحول دون اللبس والغموض.

وإذا نظرنا إلى الخط وأهمية تدريسه، نجد أنه من أهم المواد الدراسية على الإطلاق، فهو وعاء لجميع المواد الدراسية، ويستخدم في جميع المناشط التعليمية، داخل المدرسة وخارجها، فالتلاميذ يستخدمونه في دروس القراءة، والنحو، والأدب، كما انهم يستخدمونه بانتظام في حل التمارين الحسابية، والكيميائية، والرياضية، وفي حل الواجبات المنزلية، كما تبدو أهميته في أوراق الإجابات، وتقديرها تقديرا عادلا، ورداءة الخط تضجر المصحح، وتبعده عن التأني في القراءة، واستيعاب جميع الأفكار، وقد تحيد به عن الدقة والعدل في التقدير.

(إبراهيم، 1986م، ص360).

ومن خلال العرض السابق لأهداف الخط وأهمية تدريسه، يتضح ما للخط العربي من أهمية بالغة في حياة الأفراد والجماعات، وفي جميع المجالات الاجتماعية، والسياسية، والفكرية، والعملية، وفي الحياة اليومية لكل فرد من الأفراد، بالرغم من انتشار الآلات الكاتبة، والمطابع، والحاسوب، فإن ذلك لا يقلل من أهمية الخط العربي، والتأكيد على ضرورة تعلمه في مدارسنا، وبالصورة اللائقة والجديرة به كخط عربي، دُوّنت به أشرف وأعظم الكتب السماوية، ومعجزة خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم.

والغايات التي ذكرناها لتعليم الخط، لا تتحقق عمليا إلا من خلال تدريس جيد، وطريقة تدريس مناسبة، ووسائل معينة على ذلك، مما ستعرض له الدراسة في المبحث التالي:

د- طرق تدريس الخط العربي (المفهوم-الأنواع):

ليست هناك طريقة محددة أو معينة لتدريس الخط العربي، وطرق تدريس الخط التي نشأت خلال السنوات الأخيرة؛ كانت نتيجة لكل من تغيير المفاهيم التي تتعلق

بالأغراض الرئيسية للتعليم المدرسي، والبحث العلمي في نمو الطفل من ناحية، وسيكولوجية التعليم من ناحية أخرى. فمنذ عام 1900م حدثت تطورات عديدة في طرق التدريس، وفي الأساليب المستخدمة في تعليم الخط، وقد كان لكل طريقة من هذه الطرق ميزاتها، وعيوبها، وانصارها وفي ذلك يرى شحاتة أن تدريس الخط يحتاج لوقت محدد يخصص لتدريسه، وأنه لا يكفي أن يُترك التلميذ يكتسبه من خلال تفاعله في المواقف الطبيعية، فتعليمه يحتاج لأن يخصص له مقرر يدرسه، وأن تُحدد له أسسٌ وطرقٌ لتدريسه، وان يُعد له المعلمُ القادر على تدريسه، وأن تُعد له الوسائل المعينة، وفوق ذلك كله يجب أن يكون لكل مرحلة تعليمية أهداف لتعليم الخط، بل وفي كل صف دراسي كذلك.

(شحاتة، 1993م، ص35).

ويرى السيد أن الاتجاهات التربوية المعاصرة ترى أن التعليم الجيد يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته، ومطالب نموه ودوافعه، كما يعتمد على إيجابية الفرد ونجاحه، ومراعاة فرديته، وصولا به إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه، وقدراته، واستعداداته، على أن يقتصر عمل المدرس على تهيئة البيئة، والظروف المناسبة أمام الدارس؛ لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته.

(السيد، 1988م، ص16).

وفي هذا المجال ينادي الكثير من المربين بطريقة الإرشاد الفردي، ومنهم خاطر، وشحاتة، ونوح، وفرج، والنوري، وقنديل، ويونس، ولكل من هؤلاء المربين وجهة نظره في جدوى هذه الطريقة، فيرى خاطر أن التدريس الإرشادي الفردي يجعل التلميذ يتعلم ويحمل ويتقدم، من خلال خلايا تعليمية متابعة، بمعدل تحدده إمكاناته الذاتية، وعادات عمله الفردية، وذلك للتمكن من أهداف التدريس المرغوب فيها، وكل هذا يتم تحت إرشاد المدرس وتوجيهه في حجرة الدراسة.

(خاطر 1985م، ص57).

وأما شحاتة فيؤيد هذه الطريقة الإرشادية في تدريس الخط فيقول: إن الطريقة التي تُستخدم في تعليم الخط ينبغي أن تتلاءم وقدرات الطفل وحاجاته، كما أن الفروق في الحكم العضلي للأطفال، تؤثر في إتقان مهارات الخط، وأن أدوات الكتابة نفسها لا تناسب الجميع بدرجة واحدة، وأن تدريس الخط يجب أن يكون فرديا، للتفريق في

المطالب تبعا لقدرات التلاميذ، وللعناية بالإرشاد الفردي في التعليم، وأن تحليل الأخطاء وتصحيحها، طريقة من طرق هذا الإرشاد، وأن الملاءمة بين موضع اليد والحركات، وتكيُّفها لخصائص الفرد طريقة أخرى، ومعنى ذلك أن تعليم الخط عملية محورها المتعلم".

وهناك من يرى أن تدريس الخط بالطريقة الفردية الإرشادية تواجه حاجة التلاميذ إلى المتابعة والتوجيه، والملاحظة المستمرة، بأسلوب فردي خاص، بأسلوب يجعل التلميذ الفرد يعمل من خلال تتابع مناسب من الخبرات التعليمية، وفقا لإمكاناته الفردية، وبمعدل خطوه الذاتي، والتدريس الفردي بذلك يختلف عن التدريس الجمعي جذريا، لا من حيث الأسلوب والذاتية، وإنما يختلف عنه في كيفية التحكم في البيئة التعليمية للوصول إلى ناتج التعلم المنشود".

كما أن التعليم الإرشادي الفردي يهتم بثلاثة متغيرات، أولها: تحديد الأهداف على أساس حاجات المتعلم،ومهاراته، ودوافعه، وثانيها: عادات الدرس وطبيعته التي تتطلب تشخيص المتعلم، ووجود مجموعة متنوعة من المواد والمعنيات التعليمية، وثالثها: الوقت الذي يتسم بالمرونة".

ويُعنى التعليم الفردي بالتقويم المستمر؛ لمتابعة تحقيق الأهداف عن طريق الاختبارات، والتوجيهات، والتدريبات المستمرة، أما دور التعزيز الفوري للتدريس بهذه الطريقة، فيوضحها فنديل فيقول: "يقوم التعليم الفردي على التغذية الراجعة والتعزيز الفوري للمتعلم، والذي يُعد من أهم العوامل التي تساعد على استمرارية العملية التعليمية، وتشجيع التلاميذ على مواصلة الدراسة في يسر وثقة".

ويحفز المربون حاليا على استخدام التعليم الفردي "لأنه تعليم يتناسب وحاجات المتعلمين، ويوفر لهم فرصا أكبر للمشاركة، وتحمل المسئولية، كما يوفر لهم وقتا مناسبا، لإكمال مهماتهم التعليمية. وإتقان المواد الدراسية، بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ نحو انفسهم، ومدارسهم، والمواد التي يدرسونها".

ويعد جوزيف لومان أساليب التعليم الفردي أكثر التجديدات التدريسية شعبية، تبشيرا بالمستقبل في السنوات الأخيرة، وتقوم هذه الأساليب على مبادئ التعليم السلوكي، وتتطلب من الطلبة أن يتقنوا كل وحدة بأنفسهم، أو بمساعدة المعلم قبل أن ينتقلوا إلى الوحدات الأخرى" .

(رولاند،اندرسون،1992م،ص202).

وعلى هذا ترى الدراسة أن تدريس الخط العربي، وتدريب التلاميذ على رسم حروفه، وتجويده، يتطلب خاصة لتدريسه، ومعلما خاصا ومميزا، يتسم بالصبر، ويلم بالقواعد الفنية للخط العربي، معتزًا بلغته ومؤمنا برسالته، ومتابعا لأحدث الطرق التربوية المعاصرة وصولا بتلاميذه إلى أقصى مستوى تسمح به قدراتهم، واستعداداتهم. "وفي الوقت الحاضر، ينال التعليم الفردي، الاهتمام الأكبر من جانب المربين والتربويين بتعديل الأساليب التعليمية وتحسينها، ويتفق هذا الاتجاه مع النظرية القائلة: بأن التعليم ينبغي أن يحققه المتعلمون لأنفسهم، فإن التعلم يحدث على أفضل نحو، عندما يتعلم كل فرد وفقا لمعدل التعلم الخاص به، ويُقبل بدافعيه وإيجابية على أداء أعمال معينة، ويحقق فيها النجاح".

(زاهر، 1980م، ص24-29).

وقد برز هذا النوع من التعليم ليواجه الفروق الفردية بين التلاميذ "إذا أصبح من المسلم به أن لكل تلميذ قدراته وميوله، وطرق تفكيره، وأهدافه التي تجعله مختلفا عن غيره في شخصيته، بل إن الفرد الواحد لا تتساوى فيه جميع القدرات، (الخضري، 1975م، ص8). ومن هنا وجد المربون أن وضع جميع التلاميذ في ظروف تدريسية واحدة، لا يراعي الفروق الفردية بينهم؛ ولذلك استحدثوا عدة أساليب؛ لمراعاة هذه الفروق".

(الديب، 1984م، ص80-107) .

وعلى الرغم من الاهتمام بالفروق الفردية منذ كنفوشيوس، وسقراط، وافلاطون، وأرسطو، ومعرفة العاملين في المجال التربوي منذ القدم بضرورة تنوع أساليب التدريس، وتعليم كل فرد حسب إمكاناته الخاصة، "فإن الفكر التربوي لم يقدم استراتيجيات عملية لمواجهة الفروق الفردية، إلا في العقود الثالثة الأخيرة، وظهرت الجهود المنهجية لتفريد التدريس في بداية الستينات كرد فعل للانتقادات التي وُجهت إلى نظام التعليم المبرمج وغيره من الأنظمة، أسفرت عن مجموعة من الاستراتيجيات التربوية في تصميم برامج محددة لها قدرة كبيرة على تفريد التدريس". (جامع، 1986، ص63-65) ويرى الخبراء أن تفريد التعليم يتطلب تنويع المستويات اللغوية المقدمة، وتجديد الأنشطة، والوسائل التعليمية، كما يتطلب إضفاء شيء من المرونة على المنهج، بحيث يواجه ما بين التلاميذ من تفاوت، والمساعدة على تحقيق أقصى قدر ممكن من النمو لدى التلاميذ، كما يتطلب الاهتمام بالمواد العلاجية التي تواجه الصعوبات التي قد تنشأ لدى بعض التلاميذ، وإتاحة الفرصة للأذكياء منهم لتنمية ميولهم وقدراتهم، وتدفعهم للمزيد من المعرفة والتقدم".

(يونس، 1984م، ص42).

ومن خلال العرض السابق لآراء المربين والمختصين في المناهج وطرق التدريس، ترى الدراسة أن مادة الخط العربي خاصة، تحتاج إلى إرشاد فردي خاص؛ حتى تتمكن المعلمة من متابعة كتابة كل تلميذة على حده، ومراقبتها عن كثب، وهي ترسم الحرف متصلا، ومنفصلا، وفي أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، منبهة كل تلميذة إلى خطئها، ومرشدة إياها إرشادا فردياً، وملاحظة الأخطاء التي تشيع بينهن، ثم تُدوِّنها على السبورة للفت نظر جميع التلميذات إلى هذا الخطأ الشائع، وتصويبه والتنبيه إليه، مع التشجيع، والتعزيز الفوريين لكل تقدم إيجابي من قبل المتعلمات.

وفيما يلي أهم الطرق المتبعة في تدريس مادة الخط العربي:

1) طريقة تجزئة الحرف:

وفي هذه الطريقة يكون الحرف الواحد محور الاهتمام، وذلك بأن يُجزأ المعلم الحرف إلى أجزاء متعددة، ويدرِّس كل جزء منها على انفراد؛ حتى يدرك التلميذ أجزاء الحرف (موضوع الدرس) ويدرك كل الخطوط الأساسية التي يتألف منها الحرف، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التدريب، وهي عبارة عن التدريب على أجزاء الحرف الذي دُرس.

ولهذه الطريقة عيوب كثيرة، أهمها أنها لا تثير حماس التلاميذ واهتمامهم للكتابة، إ إنها لا تشجع التلميذ على استخدام الحرف، أو أجزائه في كتابة الكلمات أو الجمل.

2) طريقة الحرف:

وفي هذه الطريقة يكون الحرف هو الأساس الذي يقوم عليه التدريس والتدريب وتقدم هذه الطريقة للتلاميذ على عدة أنماط مختلفة، هي:

أ- تقدم هذه الحروف إلى التلاميذ بترتيب عرضها في كتب القراءة المقررة.

ب- تقدم الحروف فيها إلى التلاميذ بترتيب الهجاء [أ-ب_ت_ث_ج].

جـ- تقدم الحروف فيها إلى التلاميذ بترتيب الحروف المتشابهة هي هيئتها، وفي رسمها مثل تقويم حرف (ص) مع حرف (ض) وحرف (ط) مع حرف (ظ) وهكذا. وفي الأحوال الثلاثة السابقة الذكر، وبعد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف التي أتقنوا رسمها، تكتب هذه الحروف كأجزاء من الكلمات.

ولهذه الطريقة عيوبها، إنه من الصعب استثارة انتباه التلاميذ فيها، لأن التعلم فيها يتم عن طريق كتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة، مما يقلل دوافع وحاجات التلاميذ للكتابة، كما أن الحرف إذا كتب مفردا، يتأثر بدرجة كبيرة بما يسبقه، وما يليه من حروف، ولا يخفى ما في هذا الأمر من التزام الموافقة في المراحل الأولى للتعليم.

3) طريقة الكلمة:

وفي هذه الطريقة تكون بداية التعلم فيها وحدة الكلمة، أو الجملة القصيرة التي يحتاج التلميذ إلى كتابتها، مثل الاسم والعنوان، وفيها يجد التلميذ الدافع لبذل الجهد، ومواصلة التدريب، إذ أنه في حاجة إلى كتابة العديد من الكلمات والجمل، كما أن هذه الطريقة تستطيع تقديم حروف جيدة في كلمات جديدة، ويمكن التعرف عليها عن طريق التحليل.

(شحاتة، 1993م، ص ص 353-354).

ومع أهمية كل الطرق السابقة الذكر، إلا أنه يظل لكل طريقة منها مزاياها وعيوبها، وللمعلم أن يختار انسب الطرق لتدريس الخط حسب ما يراه مناسبا لتلاميذه، حسب عمرهم الزمني، وصفهم الدراسي، فالطريقة التي تناسب صغار التلاميذ في الصفوف الدنيا، قد لا تناسب التلاميذ في الصفوف المتقدمة نوعا ما. والمعلم الذكي هو الذي يستغل المواقف التعليمية المختلفة، وخصائص نمو تلاميذه، لتلافي العيوب التي قد تعترض طرق التدريس المختلفة طبقا لنوع الموقف التعليمي، وحسب الهدف المراد بلوغه وتحقيقه، وحسب طبيعة المادة التي يدرّسها. وقد تتداخل طريقتان في الموقف التدريسي، حيث يفرض الموقف الصفي تنوّع طريقة التدريس وتعددها في الدرس الواحد، وعلى هذا لا توجد طريقة تدريس واحدة تصلح في كل المواقف التعليمية، ولكن الواقع هو أن طريقة ما قد تكون مثالية في موقف، وغير ناجحة في مواقف أخرى. ومهما تعددت طرق تدريس الخط العربي، إلا أن هناك خطوات يجب أن يتبعها المعلم عند تدريسه للخط العربيّ، وتتلخص هذه الخطوات فيما يلي:

أ- الاختيار : وفيه يختار المعلم النموذج الخطي السهل، الشيّق، المربّي، والذي يرتبط بحياة التلاميذ.

ب- الشرح الفني: وفيه يشرح المعلم معنى النموذج الخطّي، ويطلب من التلاميذ ملاحظة حركة يده، وجريانها على الكتابة، وتحديد اتجاهاتها.

جـ- المحاكاة: وفيها يحاكي التلاميذ النموذج المكتوب في كراساتهم، مع مراعاة التأني والدقة.

د- التعليم الفردي: ويتحقق بمرور المعلم بين التلاميذ، وإرشادهم إلى مواطن الخطأ، موضحا وجه الصواب والخطأ لكل تلميذ على حدة.

هـ- الإرشاد العام: وذلك بمعالجة الأخطاء التي تشيع في كتابات التلاميذ، وتوجيههم إلى صواب ما يكتبون، وإصلاح الأخطاء.

و- وضع الدرجات التقديرية: وتكون على سبيل تعزيز التلاميذ وتشجيعهم وتوضع الدرجات أمام كتابة كل تلميذ.

(عوض، 1414هـ ص312).

هذا فيما يختص بالخطوات التقليدية، والضرورية، والأساسية للدرس الخطي، أما فيما يختص بكيفية سير درس الخط العربي، فعلى المعلمة أن تكون يقظة وحريصة على تقسيم وقت الحصة تقسيما جيدا، بحيث لا يطغى التمهيد للدرس على العرض، والشرح، والتدريب، والتطبيق، فتأخذ كل جزئية من أجزاء الدرس حقها من الشرح والإيضاح.

هـ- خطوات تدريس الخط العربي:

أما كيف يسير درس الخط العربي، فيذكر زريق، أن تدريس الخط يجب أن يسير في ثلاث مراحل هي على التوالي:

المرحلة الأولى (15 دقيقة):

1- تمهيد ول فكرة النموذج بشكل عام وذلك بان يوجّه المعلم بعض الأسئلة إلى التلاميذ، أو حدي قبله، أو قصة جذابة يرويها على مسامعهم، أو مناسبة معينة مرّت بهم، يستغلها المعلم ويربطها بالدرس، ثم يدوّن موضوع الدرس (الحرف الجديد) على السبورة.

2-يكتب المعلم النموذج على السبورة، ويستعين بلوحة خارجية مكتوبة بخط أنيق وواضح، ثم يقرأ المعلم النموذج قراءة نموذجية، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءته؛ حتى يتقنوا قراءته نسبيًا، فالتلميذ لا يحسن كتابة شيء إذا لم يكن قادرا على قراءته.

3- شرح المعنى؛ ويكون بشرح المفردات اللغوية بإيجاز؛ لأن التلميذ لا يمكن أن يحاكي إلا ما لا يفهم معناه.

المرحلة الثانية (10 دقائق):

1- يبين المعلم كيفية كتابة بعض الحروف والكلمات بشكل عملي، مستخدما في ذلك الحكك الملوّن، لجذب الانتباه، وتحديد الحرف المطلوب، مراعيا أن تكون الكتابة بخط كبير واضح، ويطلب من التلاميذ ملاحظة حركة يده أثناء الكتابة.

2- يوجه المعلم بعض الإرشادات حول الجلسة الصحيحة خلال الكتابة، وحول الطريقة المثلى للإمساك بالقلم، وبُعد الورقة عن العين، ومراعاة النظافة، والدقة وتركيز الانتباه.

المرحلة الثالثة (20 دقيقة):

1- يبدأ التلاميذ بكتابة النموذج مرة واحدة، بينما يمر المعلم بينهم؛ ليتفقد ما كتبوه ويقوم بالتصحيح، والتوجيه بصورة فردية.

2- إذا وجد المعلم أخطاء شائعة، طلب منهم ترك ما بأيديهم، والنظر إلى السبورة، ويقوم بتصحيح الأخطاء بصورة جماعية، وأن يمسحها فور تصويبها، حتى لا تعلق الصورة الخاطئة بأذهانهم.

3- التدريب، ويكون بتكرار كتابة النموذج عددا من المرات في الدفاتر، دون إجبارهم على عدة مرات التكرار حتى لا يسأموا، على أن يتخلل الدرس عبارات الثناء، والتشجيع، والشكر.

4- يعرض المعلم أحسن النماذج الخطية للتشجيع وإثارة الحماس والمنافسة، بعد وضع الدرجات التقديرية على النموذج الجيد.

5- إعطاء التلاميذ بعض الواجبات المنزلية التدريبية.

(زريق، 1985م، ص137،138).

هذا فيما يختص بسير الدرس الخطي، والوقت اللازم لتقسيم كل مرحلة من مراحل تنفيذ الدرس بدقة، ابتداء بالتمهيد، وانتهاء بالتقويم، أما كيف تقوّم المعلمة كتابات التلميذات؟ فهذا ما تحتاج معلمة الخط العربي أن تعيه، وتُلِمّ به جيدا؛ حتى تتمكن من تقويم تلميذاتها بموضوعية وعدل، بعيدا عن العشوائية والذاتية في الحكم.

و- معايير الحكم على جودة الخط العربي:

يقرر المختصون في علم الاتصال، أن كل نظام رمزي لا يبلغ درجة عالية من الجودة، إلا إذا توافرت له مقومات ثلاث، وهي: الكمال، والاتساق والبساطة.

1) الكمال: وهو أن يشتمل النظام الكتابي على رموز مرسومة، تمثل جميع الوحدات الصوتية الرئيسة، التي تتكون منها اللغة المنطوقة.

2) الاتساق: ويتحقق إذا توافر شرطان في النظام الكتابي لدى استعماله في إحدى اللغات، وهما:

أ- تمثيل كل صوت برمز، أو حرف، أو رسم متميز واحد.

ب- البساطة: تشير ميزة البساطة إلى انه إذا توافرت خاصتا الكمال والاتساق في نظامين كتابيين، يستخدمان في تمثيل نظام صوتي واحد، فإن النظام الكتابي الذي يستخدم رموزا أقل عددا، وأيسر شكلا، يكون أفضلها.

(القاسمي، 1975م، ص 72،73).

وهناك من يرى أن مهارات إتقان الخط ثلاث، وهي : الوضوح، والسرعة، والجمال:

(1) أما الوضوح: ويتحقق بدقة رسم الحروف، وصورها، وامتدادها، وهبوطها، وصعودها، واتصالها مع ما قبلها، أو ما بعدها، وانفرادها، والمسافات المناسبة بين حرف الكلمة الواحدة المنفردة، وبين الكلمات والمسافات المناسبة بين الأسطر.

للوضوح معايير ثلاثة، يمكن الحكم بها عليه، وهي:

أ- وضوح كتابة التلاميذ للقارئ، ويمكن للمدرس بخبرته، ونظرته أن يعرف مستوى هذا الوضوح.

ب- ما يلاحظ على الكتابة من القراء أنفسهم.

جـ- راي التلميذ في نفسه فيما يكتب (أحمد، 1979م،ص49).

(2) السرعة: وتعتمد على المران العضلي في كيفية إمساك القلم بالأصابع والإفادة من جهد الرسغ والذراع، وحركتها على الورق خلال الكتابة، ومما يعين على السرعة، نوع الحبر، ونوع الورق، ونوع القلم، وطريقة بري القلم، وطريقة الإمساك بالقلم، والجلسة الصحيحة.

(3) الجمال: هو نتيجة انسجام الخطوط، وأبعادها، واتجاهاتها، وسمكها، ودقتها، ونظام وصلها، وفصلها، وصحة رسمها.

وعلى كلٍ فليس من السهل قياس الجمال إلا بمعيار التذوق، "وليس معنى ذلك أن نحكم على كتابات التلاميذ بالأنماط الفنية والقواعد التي وضعها علماء الخط، إنما يُنظر إلى الجمال في خط تلاميذ كل صف دراسي ومرحلة تعليمية، بمعيار يتلاءم ومستوى التلميذ المتعلم في هذه المرحلة".

(أحمد، 1979م، ص50).

هذه أهم المعايير التي تقاس بها جودة الخط العربي، والتي ذكرت في كتب التخصص الحديثة، والتي اشتقت أسسها من المعايير التي وضعها القدماء في كتب التراث العظيمة، فقد اصطلح العلماء على وجوه تجويد الكتابة، وتحسينها، من خلال أمرين هما: حسن التشكيل، وحسن الوضع.

(1) أما حسن التشكيل: فيقول عنه الوزير ابن مقلة: "وتحتاج الحروف في تصحيح أشكالها، إلى خمسة أشياء، وهي:

الأول: التوفية: وهي أن يوفى كل حرف من الحروف حقه من الخطوط، التي يُركب منها من مقوّس، ومنحن، ومنسطح.

الثاني : الإتمام: وهو أن يعطى كل حرف من الحروف حقه من الأقدار التي يجب أن يكون عليها، من طول، أو قصر، أو دقة، أو غلظ.

الثالث: الإكمال: وهو أن يؤتى كل خط حقه من الهيئات التي ينبغي أن يكون عليها، من انتصاب، وتسطيح، وانكباب، واستلقاء، وتقويس.

الرابع: الإشباع: وهو أن يؤتى كل خط حظه من صدر القلم؛ حتى تتساوى أجزاؤه، فلا يكون في بعض أجزائه أدق من بعض، ولا أغلظ إلا فيما يجب أن يكون كذلك من أجزاء الحرف.

الخامس: الإرسال: وهي أن يسل يده بالقلم في كل شيء يجري بسرعة من غير احتباس يضرّسه، ولا توقف يرعشه.

(2) أما حسن الوضع: فكما يقول ابن مقلة، يكون بأربعة أمور:

الأول: الترصيف: وهي وصل كل حرف متصل إلى حرف.

الثاني: التأليف: وهو جمع كل حرف غير متصل إلى غيره، على أفضل ما ينبغي ويُحَسن.

الثالث: التسطير: وهو إضافة الكلمة إلى الكلمة حتى تصير سطرا منتظم الوضع.

الرابع: التنصيل: وهي مواقع المديات المستحسنة من الحروف المتصلة".

(القلقشندي، 1929م،ص130-140).

ز- أسباب رداءة الخط:

وإذا كانت هناك محاسن ترفع من شأن المكتوب من حيث الأداء الخطي، فإن هناك عيوبا تنقص من قدره، وقد جمع الماوردي في كتابه أدب الدنيا والدين" هذه العيوب الخطية بقوله: "وقد تُعرِضُ للخط أسباب تمنع من قراءته ومعرفته، قد تكون من ثمانية اوجه، وهي:

الوجه الأول: إسقاطه ألفاظا من أثناء الكلام، فيصير الباقي مبتورا؛ لا يُعرف استخراجه ولا يُفهم معناه.

الوجه الثاني: زيادة ألفاظ في أثناء الكلام، يَشْكِلُ بها معرفة الصحيح غير الزائد.

الوجه الثالث: إسقاط حروف في أثناء الكلمة، تمنع من استخراجها على الصحة.

الوجه الرابع: زيادة حروف في أثناء الكلمة، يَشْكِلُ بها معرفة الصحيح من حروفها.

الوجه الخامس: وصل الحروف المفصولة، وفصل الحروف الموصولة؛ مما يدعو إلى الإشكال؛ لأن الكلمة يُنبهُ عليها وصل حروفها، ويمنع فصلها.

الوجه السادس: تغيير الحروف عن أشكالها، وإبدالها بأغيارها.

الوجه السابع: ضعف الخط عن تقويم الحروف على الأشكال الصحيحة، وإثباتها على الأوصاف الحقيقية، حتى لا تكاد الحروف تمتاز عن أغيارها؛ حتى تصير العين الموصولة كالفاء، والمفصولة كالحاء، وهذا يكون من رداءة الخط وضعف اليد.

الوجه الثامن: إغفال النقط والأشكال التي تتميز بها الحروف المشتبهة".

ولقد أسهب القلقشندي في بيان قوانين الكتابة وأوضاع الخط، ومنها: "وضع الأصابع عند الكتابة، بأن تكون مبسوطة غير مقبوضة، لأن بسط الأصابع، تمكّن الكاتب

من إدارة القلم، ولا يتكئ على القلم الاتكاء الشديد المُضْعِف لـه، ولا يمسك الإمساك الضعيف فيضعف اقتداره في الخط، لكن يجعل اعتماده في ذلك معتدلاً.

(القلقشندي، 1929م، ص26،27).

ح- الوسائل المعينة على تدريس الخط العربي:

لا ينكر أحد دور الوسيلة التعليمية الهادفة، في إثراء الموقف التعليمي ومساهمتها الفعّالة في تحقيق أهداف التربية، وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ لأن طبيعة تلميذة المرحلة الابتدائية، وخصائص المرحلة السنِّية التي تعيشها، تستلزم الاعتماد على الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة، لما لها من دور تشويقي، وإيضاحها، وإيجابي في عرض المفاهيم والصور، التي يصعب إيضاحها شفويا؛ وذلك لإيقاظ حواس التلميذة، وإعانتها على أداء وظائفها، من حيث الملاحظة، والتأمل، والدقة، وإثارة الانتباه، وكلها عمليات عقلية دعا إليها الدين في كثير من الآيات القرآنية (رشوان، 1944م، ص746).

والتركيز على إثارة الحواس المختلفة وتنبيهها مبدأ تربوي نادى به كثير من التربويين، وفي ذلك يؤيد الخبراء انه ينبغي أن نُفيد من جميع الحواس لأن ذلك أفضل من استعمال حاسة واحدة، خاصة إذا عرفنا أن بعض الناس بصريون، وبعضهم سمعيون، وبعضهم حركيون، وهناك من يستفيد عن طريق السمع بالقراءة جهرا بصوت عال، وهناك من يحفظ عن طريق البصر بالقراءة الصامتة، وهناك من يستفيد بالحركة عن طريق الكتابة، وهذه الوسائل كلها كانت متبعة في تعليم الصبيان.

ومعنى ذلك أن استخدام الوسائل التعليمية يُفيد في تفريد التعلم، ويرى مناصفي أن تنوع الوسائل التعليمية، يلبي الحاجات المتمايزة في الصف الواحد. وأن الوسيلة التعليميةُ تُضفي على المواقف التعليمية حيوية وجاذبية، وتساعد على توضيح المعلومات بطريقة مباشرة.

ومن الوسائل المعينة والمهمة جدا في تدريس الخط العربي ما يلي:

أ- عناية المعلمة باستخدام السبورة استخداما جيدا، بحسن تقسيمها وتخطيطها، وتجويد الكتابة عليها، باستخدام الحكك الملوّن، لتوضيح الحروف والكلمات، وتمييز أجزائها متصلة ومنفصلة، وبداية ونهاية.

ب- عرض بعض اللوحات الخطية المختلفة، والتي يتحقق فيها الوضوح، والجمال، والتنسيق.

جـ- استخدام النماذج الخطية التي يتدرب التلاميذ على محاكاتها، وهي أنواع:

1) نماذج مطبوعة على بطاقات توزع على التلاميذ؛ يتنوع ما يكتب فيها بتنوع مستوياتهم الكتابية، ومن مزايا هذه النماذج أنها تُمكّن المعلمة من إعطاء التلميذة المادة المناسبة لها، كما أن هذه النماذج يَسْهُلْ تحريكها بجانب الخط، لتكون أمام نظر التلميذات مما يجوّد المحاكاةْ

2) نماذج الألواح التي تعلق على جدران، أو تكتب على السبورة، وهي مناسبة للفصول الكثيرة العدد، ولكن يؤخذ عليها بُعدها عن التلميذ، فيعجز عن الدقة في محاكاتها؛ لعدم إدراكه للنسبة بين النموذج المكتوب بالخط الكبير، وما يكتبونه في كراساتهم بالخط العادي الصغيرةْ.

(سمك، 1979م، ص545).

3) نماذج مطبوعة في الأمشق (كراسات الخط) فيكون النموذج مطبوعا في أعلى الصفحة، ثم تليه أسطر فارغة؛ كي تتم محاكاته من قبل التلميذ، وهذا ما يوجد في مدارسنا ويتميز بسهولة استعمالهْ (خاطر؛ رسلان، 1990م، ص230) وهذه الوسيلة يُعاب عليها أن نظامها غير مُجْدٍ فهي لا تجعل النموذج المراد محاكاته تحت ملاحظة التلميذ، بل تساعد على تكرار الخطأ في كتابته، لأنه بعد كتابة السطر الأول من أعلى الصفحة يبدأ في تقليد خطه فيما يلي من الأسطر دون قصد، وقد يتلاشى بعض المعلمين هذا الخطأ، ويطلب من التلميذ الكتابة من السطر الأخير في الصفحة، ثم الذي يعلوه، وهكذا حتى يتجه نظره إلى النموذج نفسه، ولكن هذا وضع غير طبيعي للكتابة ومرهق للتلميذ، ولا يساعده على التركيز، والدقة في المحاكاةْ.

4) نماذج يكتبها المعلم لكل تلميذ في الفصل حسبما يراه من مقدرة التلميذ الخطية بحيث تضمن التدرج بالتلميذ بما يساير نموه، كما تسمح بتكرار الإرشاد الفردي، والمتابعة المستمرة للتلاميذ.

(مناصفي، 1406هـ، ص13).

5) نماذج للحروف البارزة أو المحفورة (مجسمات)؛ حيث تُعرض الحروف البارزة، أو المحفورة أمام التلاميذ، لمعرفة أشكالها، واتجاهاتها، وهي تناسب المبتدئين وصغار التلاميذ، وتحتاج إلى أن يقوم المعلم بشرح الأجزاء على السبورة.

6) نماذج الاقتفاء، وهي طريقة ابتدعها المربي الإنجليزي (جون لوك) وتقوم على أساس رسم الحروف، والكلمات على هيئة نقاط متجاوزة، ثم يُكلف التلاميذ بأن يمروا بأقلامهم فوقها، وفي هذه الطريقة تمرين عملي مفيد لليد على ملاحظة أجزاء الحروف والكلمات، وما فيها من زوايا وانحناءات، وعلى المعلم أن يكون دقيق الملاحظة؛ حتى لا ينقلب عمل التلميذ إلى عمل آلي من غير شعور، وانتباه.

(زريق،1985م ص131).

7) الملصقات، وتعتبر وسائل بصرية تعبر عن فكرة، أو موضوع معين بالصور والرسوم، وكتابة الكلمات والعبارات المناسبة، ويمكن تكيفها بحيث تُصبح ملائمة تماما، كما أنها تجمع بين معان متعددة، وعلامات كثيرة .

ويمكن لمعلمة الخط أن تعمل مثل هذه الملصقات؛ لتوضيح الحروف وأجزائها من أبسط الخامات كالورق المقوى، والصلصال، ومن الخشب الرقيق، وقطع الفلين، وكلها خامات متوفرة، وبإمكان المعلمة تنفيذها بكل بساطة، وعمل نماذج للحروف المختلفة، تساهم في تعليم التلميذات تركيب الحرف، وطريقة رسمه، مجزءا إلى قطع صغيرة، ثم جمع هذه الأجزاء على طريقة رسم الحرف (موضوع الدرس)، فترسخ في أذهانهن طريقة رسم الحرف بداية، ومتوسطا، ومتطرفا، بطريقة مشوقة وطريفة؛ لتحقق الهدف المنشود من الدرس الخطي.

وهكذا يتضح من خلال العرض السابق أهمية الوسيلة المعنية في درس الخط العربي؛ لأن التعلم عن طريق الخبرات الحسية المباشرة، هو أفضل أنواع التعلم، إذا إن انطباعات المتعلم تكون في هذه الحالة المباشرة، وموجهة، وحقيقية، وواضحة، ودقيقة، وذات معنى مُحس بالنسبة له.

ويرى شحاته أن الوسائل التعليمية أدوات حسية؛ تعتمد على مخاطبة حواس المتعلم، خاصة لحاستي السمع والبصر؛ بغية إبراز المعارف والمعلومات المراد تحصيلها، فيصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن، وتعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية، وتثير الاهتمام، وتساعد على توجيه استجابة المتعلم نحو الهدف المنشود. (شحاتة، 1993م، ص405).

هذا، ويمكن للمعلمة أن تضيف إلى الحروف العربية بعض المعاني؛ كي تقرّب أشكالها للتلميذات فتشبهها ببعض المُحسَات التي تعرفها الدراسات، وتقع تحت بصرهن؛ فمن الحروف ما يشبه العود مثل حرف الألف، ومنها ما يشبه القصعة مثل حرف الباء، ومنها ما يشبه الحلقة الناقصة من أعلى مثل حرف النون، ومنها ما يشبه اللوزة مثل حرف الطاء، ومنها ما يشبه الحلقة مثل التاء المربوطة، ويضاف إلى هذه الأشكال أن العين ما هي إلا هلال صغير فوق هلال كبير، والطاء عبارة عن لوزة عليها عود، والصاد لوزة مع كأس تشبه سنارة الصياد، والياء تشبه البطة على الماء.

وعند إلمام المعلمة بأهمية الوسيلة التعليمية، وجدواها في تقريب الصور المبهمة وتوضيحها، إلى محساتٍ مرغوبة ومشوّقة، عليها أن تراعي الصفات النفسية التي تتميز بها تلميذة المرحلة الابتدائية، وفي ذلك يؤكد (صالح) أن تلميذ المرحلة الابتدائية يتميز بصفات نفسية منها:

1- القدرة على التميز الحسي للموضوعات الخارجية.

2- تحسن في الحالة العضلية التي هي عامل مهم من عوامل المهارة اليدوية.

3- الاهتمام الشديد بالاتصال المباشر بالأشياء اكثر من الاتصال بالأفراد.

4- التعليم بواسطة الممارسة، بينما يصعب عليه التعليم عن طريق الإلقاء.

5- التفكير في هذه المرحلة بواسطة الصور البصرية، فهو بصري أولا، وقبل كل شيء، ويشعر بميل كبير إلى ممارسة حواسه المختلفة.

(صالح، د.ت، ص145-167).

المراجع

1- الابراشي، عطية والتونسي، أبــو الفتــوح (1980م): الموجـز فـي الطـرق التربويـة لتدريس اللغة القومية، القاهرة دار النهضة مصر .

2- ابراهيم، عبد العليم (1986م) الموجه الفني لمدرسي اللغــه العربيــة، ط 4، القـاهرة، دار المعارف.

3-ابن النديم، أبو الفرج محمــد بـن اسـحاق (د. ت) كتـاب الفهرسـت، بـيروت، دار المعرفة الجزء الاول .

4- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمــد (د.ت)تـاريخ ابـن خلـدون، بـيروت مؤسسـة الألمعي للمطبوعات، الجزء الأول .

5- ابن عبد ربه، أبو عمرو احمد بن محمد (1948م) العقد الفريـد، ط2، القـاهرة، لجنـة التاليف والترجمة، ج4

6- أبو زيد، محمود و طلبه، فاطمة (د.ت): مهارات التدريـس المصغـر القـاهرة،دار الفكـر العربي.

7- أبو صالح، محـب الديـن أحمـد (1991م) أساسـيات طـرق التدريـس العامـة ط2، الرياض، دار المدى .

8- أحمد، محمد عبد القادر (1979م) دراسات في التراث العربي، القاهرة الانجلو المصرية.

9- إسماعيل، زكريا، (1995) : طرق تدريس اللغه العربية، القاهرة، در المعرفة الجامعية .

10- البياتي، حسن قاسم حبش (1412هـ) نفائس الخط العربي، بيروت، دار القلم.

11- جامع، حسن حسـني (1986م): التعليـم الذاتـي وتطبيقاتـة التربويـة، الكويـت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

12- الجبوري، تركي عطية عبـود (1975) الخـط العربـي الإسـلامي، بـيروت دار الـتراث الاسلامي.

13- الجمبلاطى، على والتونسى، وأبو الفتوح (1971م) الأصول الحديثة لتدريس اللغه العربية والتربية الدينية،ط2، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر .

14- جمعة، فتحى (د.ت) من قضايا اللغه العربية، القاهرة مطبعة المدينة .

15- جنزرلى، رياض صالح وسليمان، محمد حامد (14.5هـ) : المرجع فى الكتابة العربية وحدة البحوث والمناهج، سلسة الدراسات فى تعليم اللغه العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

16- حمادة، محمد ماهر (1984م) الكتاب العربى مخطوطا، ومطبوعا، تاريخه وتطوره حتى مطلع القرن العشرين، القاهرة، دار العلوم للطباعة والنشر .

17- حمدان، أحمد زياد (1988م): التدريس المعاصر، عمان دار التربية الحديثة .

18- الديب، فتحى (1984 م): المنهج و الفروق الفردية، ط2، الكويت، دار القلم.

19- رولاند، سمبسون ونورمان، أندرسون (1989م): المعلم و الطلاب و المدارس، ترجمة عبدالمنعم محمد حسين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

20- زاهر، فوزى أحمد (1980 م): "الرزم التعليمية خطوة على طريق التفريد"، الكويت، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد الخامس، السنة الثالثة .

21- زريق، معروف (1985 م): كيف نعلم الخط العربى، دراسة تاريخية فنية تربوية ط11، سورية، دار الفكر .

22- زكى، عنايات (1974 م) : اتجاهات طلبة كليات إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس، القاهرة، مطبعة التقدم .

23- سليم، محمد صابر (1981 م): أضواء على إعداد مدرس التعليم الأساسى، دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية و التطبيق، جامعة حلوان كلية التربية الفنية بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم، القاهرة .

24- سمك، محمد صالح (1979 م): فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعتها المسلكية القاهرة، الأنجلو المصرية .

25- السيد، محمود أحمد (1988 م): اللغة العربية تدريبا و اكتسابا، الرياض، دار الفيصل للثقافة .

26- شايان عبداللطيف أبو زنادة، الخط العربى فى التعليم العام، واقعه، تقويمه، تطويره، دار الفكر العربى، القاهرة، ط1، 2005 .

27- شحاته، حسن (1993 م): تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

28- شحاته، حسن (1993 م): أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

29- صالح، أحمد زكى (د . ت): علم النفس التربوى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

30- الطوبجى، حسين جندى (1405 هـ) : وسائل الاتصال و التكنولوجيا فى التعليم، الكويت دار القلم .

31- ظافر، محمد إسماعيل و الحمادى، سويف (1984 م) : التدريس الفعال فى اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر .

32- عبدالعال، عبدالمنعم سيد (د. ت): انتشار الخط العربى فى العالم الشرقى والعالم الغربى، القاهرة، مكتبة غريب.

33- عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى (1993 م): "مستوى أداء المهارات التدريسية، للطلاب المعلمين شعبة العلوم كلية المعلمين". القاهرة، المؤتمر العلمى الخامس، المجلد الثالث.

34- عوض، أحمد عبده و العيسوى، جمال مصطفى (1414 هـ) : تعليم اللغة العربية بين الفروع و الفنون، رؤية نظرية و تطبيقية و تجريدية، القاهرة، مطبعة أورفو .

35- عوض أحمد عبده (1994 م) : تعليم الكتابة العربية بين الماهية و التراثية، القاهرة، مطبعة أورفو .

36- عوض، فايزة السيد ومحمد، فاتن مصطفى (1995 م) : طرق تدريس اللغة العربية و التربية الإسلامية، القاهرة، مكتبة سعد سمك للطباعة .

37- القاسمى، على محمد (1975 م): علم اللغة و صناعة المعاجم، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض.

38- اللقانى، أحمد حسين، سليمان، فارغة حسين (1985 م): التدريس الفعال، القاهرة، عالم الكتب.

39- اللقانى، أحمد حسين (1982 م): المناهج بين النظرية و التطبيق، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

40- القلقشندى، أبو العباس (1938 م): صبح الأعشى فى صياغة الإنشا، جـ 3، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية.

الباب الرابع

صعوبات تعلم المهارات وتقويمه

الفصل الرابع عشر: صعوبات التعبير الشفوي

الفصل الخامس عشر: تقويم المفاهيم اللغوية

الفصل الرابع عشر

صعوبات التعبير الشفاهي: التشخيص والعلاج

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجة إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى، فاللغة هي أداة التفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، واللغة شاهد حي على أمجاد الشعوب وسجل أمين 30٪ تحدث، 16٪ ، قراءة 9٪ كتابة أي أن موقف الاتصال الشفاهي يحوز على نسبة 75٪ من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي (Nancy, Rutez, 1997, 49).

فالفرد يستمع يومياً إلى ما يعادل كتاباً، ويتحدث اسبوعياً ما يعادل كتاباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتاباً (شاكراً لتراثها، ومعبراً صادقاً عن قيمها، ومتحدثاً فصيحاً عن أنماطها، ثم هي ناطق جيد لإبداعاتها، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع اللغوي الذي يطرب له شعراً ويهتز لجماله نثراً.

(محمد عبد الرزوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة، 1995: 15).

ولعل أساس هذه الظاهرة مبني على الفهمي والإفهام، بمعنى أنها وسيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطرة من مشاعر، وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئي كتابه يتأثرون بما قال أو بما كتبه، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين، ومشاعرهم وآراءهم.

(عبد الفتاح البحة، 1999: 281).

وهناك مفهومان شائعان في تعليم اللغات، أولهما: يطلق عليه اسم الكفاءة اللغوية، ويقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصوات، ومفردات، وتراكيب ومفاهيم، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لتعلم

اللغة مؤداه أن أقدر النــاس علـى التعـامل باللغـة هـم أولئك الذيـن يعرفـون أصولها ويفهمون قواعدها، ويدخرون في عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها.

أما الثاني فيطلق عليه كفـاءة الاتصـال، ويقصـد بـه تزويـد الدارسـين بالمـهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصـور لوظيفة اللغة مؤداه ضرورة أن توظف اللغة في مواقف اتصاليـة حيـة، وعـدم الاقتصار على التزود بحقائق لغوية فقط.

(مصطفى رسلان، 1986: 74- 75).

وتحتل اللغة الشفوية في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، وهي بذلك تسـبق اللغـة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي، فالفرد بوجه عـام يستغرق 80٪ مـن سـاعات يقظتـه في نشاط لغوي يتوزع كالتالي: 45٪ اسـتماع، 30٪ تحـدث، 16٪ قـراءة، 9٪ كتابة أي أن موقـف الاتصال الشفاهي يحوز في نسبة 75٪ من وزقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي.

(Nancy, Rutez, 1997, 49).

أولاً: مفهوم التعبير الشفاهي وعملياته:

نظراً لأهميـة التعبير الشـفاهي في عمليـة الاتصـال الإنســاني، بـل وفي اكتسـاب مهارات اللغة المختلفة، فقد تناوله العديد مـن البـاحثين والكتـاب بمزيـد مـن الاهتمام والدراسة، وبناء عليه فقد تعددت مفاهيم التعبير الشفاهي بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جميعاً تصب في مصب واحد، يتضح من خلال عرض أهم التعريفـات الـتي تناولت هذا اللون من فنون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير الشفاهي عبارة عن مزيج مـن العنـاصر التاليـة: التفكـير كعمليات عقلية، اللغة كصياغـة للأفكـار والمشـاعر في كلمـات، الصـوت كعمليـة حمـل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واسـتجابة واستماع، فالتعبـير الشـفاهي إذن هـو فـن نقـل الاعتقــادات والعواطــف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين.

(فتحي يونس، وآخرون 1987: 240).

وهناك من عرف التعبير الشفاهي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة في الأداء .

(محمد صلاح الدين مجاور، 1983: 233).

كما يعرف التعبير الشفاهي بأنه عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام.

(مصطفى رسلان، 1986: 127).

ويعرف التعبير الشفاهي بأنه القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم.

(احمد فؤاد عليان، 1992: 237).

وللتعبير الشفاهي عمليات كثيرة منها: عملية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والآراء والمفردات، والجمل والتراكيب والصياغات اللغوية، ومنها عمليات خاصة تعبيرات صوتية، وانطباعات بالسرور أو الحزن واستخدام للهيئة والملامح إلى جانب أنه إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجدال وتسلية وإقناع، وهذه الرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفاهي يتضمن أربع عمليات هي:

1- أن الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول: فيم سأتحدث؟

2- إن الكلام عملية لغوية يقصد بها: ما الوعاء اللغوي من مفردات، وجمل وصياغات وتراكيب تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والتي تحددت في العملية العقلية الفكرية؟

3- أن الكلام عملية صوتية يقصد بها: ما الصوت وأنواعه ودرجاته التي يمكنني بها توصل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

4- أن الكلام عملية ملمحية يقصد بها: كيف يمكن استخدام الهيئة والملامح والحركات والإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين.

(محمود كامل الناقة، 1998: 64- 67).

وفي أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تؤول إلى عمليتين، هما: عملية التحليل، وعملية التركيب، حيث يقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيقصد بها تكوين العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ.

(عبد العليم إبراهيم، 1981: 148).

ويذكر كل من أحمد فؤاد ويذكر عبد الفتاح البجة (1999: 283) أن التعبير الشفاهي يبنى على بعدين متلازمين، لا يتحقق بناؤه إلا بهما معاً وهما:

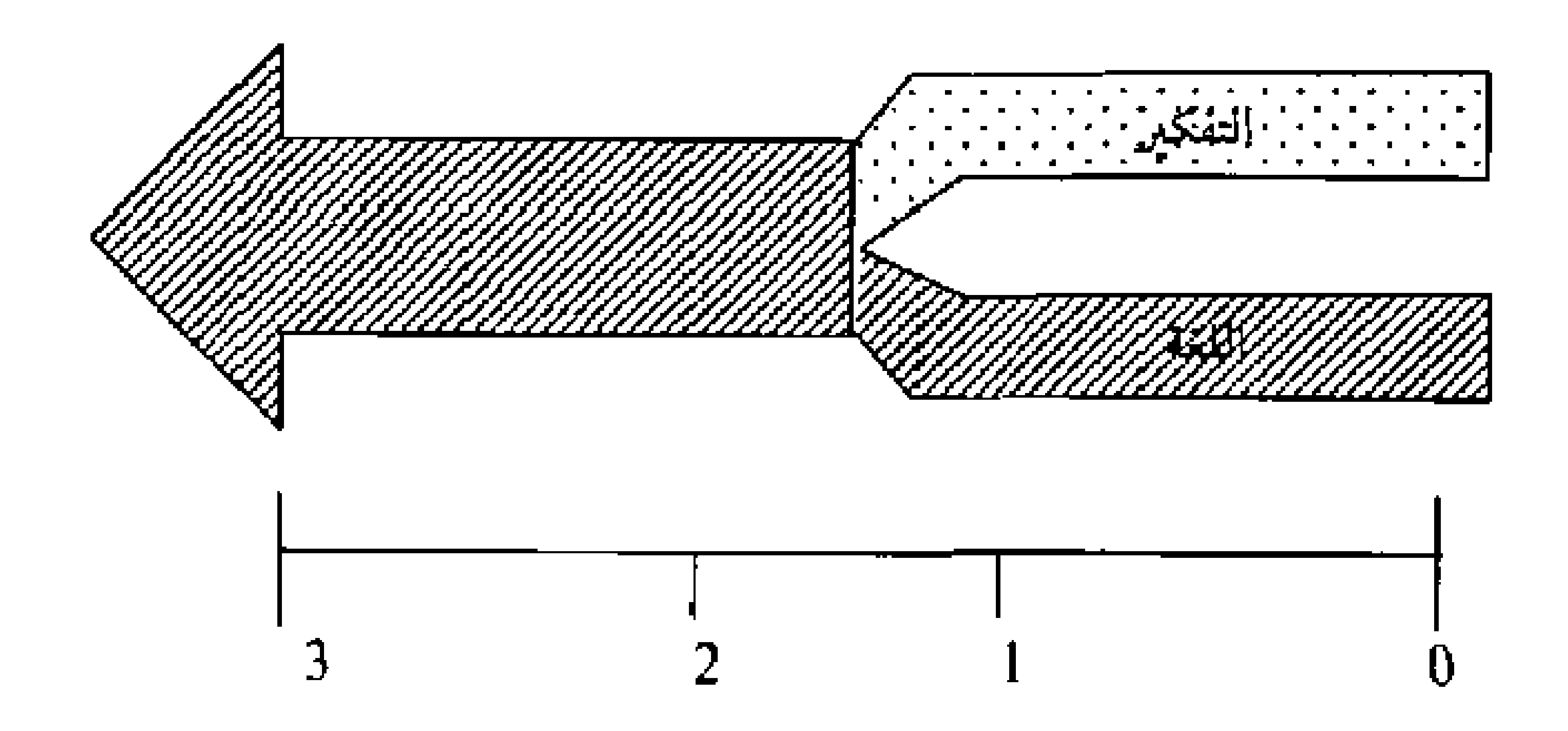
الأول: البعد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بذات أفكاره ومعانيه التي رغب في إيصالها إلى الآخرين.

أما الثاني: فالبعد المعنوي المعرفي، ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية، ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها.

ويشير البجة (1999) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا، لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة لا استغناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقاؤه منوط بنمو الآخر وارتقائه، والإثنان مقترنان بخبرات الإنسان وتجاربه في الحياة.

وقد أكد ذلك فيجوتسكي Vigotisky حيث أشار إلى العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة، فكلاهما يتأثر بالآخر، ويؤثر فيه، وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متواز في البداية، إلا أنهما لا يلبثان أن ينموا ممتزجين، حتى تصبح اللغة عقلانية، وكذلك يصبح التفكير لغوياً، (In Fox, R, 1998, 139).

والشكل (6) يوضح رأي فيجوتسكي السابق:



شكل رقم (1) يوضح العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكي: نقلاً عن
(Fox, R, 1998, 139)

فالتعبير الشفاهي إذن يتمثل في قدرة الفرد على فهم ما يقدم في صورة لفظية والتعبير عن المعاني والأفكار لديه بصورة لغوية مقبولة.

من خلال العرض السابق لأهم مفاهيم التعبير الشفاهي وعملياته يتضح ما يأتي:

- لم يخل أي تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقين للتعبير الشفاهي، أحدهما وظيفي، والآخر أدائي، ويمكن الإفادة من ذلك في تضمين الشقين في البرنامج العلاجي، بحيث يتضمن جزء منه التعريف بأصوات اللغة، وألفاظها، وتراكيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة (الكفاءة اللغوية) في مواقف اتصالية حية (أداء لغوي).
- تعتبر العمليات الصوتية: النبر، التنغيم، الشدة، الرخاوة، الجهر، الهمس، ضرورية لإتمام التعبير الشفاهي.
- أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام التعبير الشفاهي.
- يعد التعبير الشفاهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.

- إن لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفاهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضاً بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين.
- إن التعبير الشفاهي أساس أصيل في التعامل بين المدرس وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفاهي.
- التعبير الشفاهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين.
- التعبير الشفاهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب ، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع.
- إن التعبير الشفاهي فرصة لإغناء التلاميذ فكرياً ولغوياً، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفاهي ومن خلال أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ.
- يعد التعبير الشفاهي فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته.
- يعتبر التعبير الشفاهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأشخاصهم وذواتهم.
- والتعبير الشفاهي فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

ويشير مصطفى رسلان (1986: 128) إلى أن إفساح المجال أمام الدارس كي يتحدث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه وتعبياقتهم واسترسالهم في قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم؛ ومن ثم تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس في التعبير أمام زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفاءته في تعلم اللغة، ولذا ينبغي عند معالجة المشكلات اللغوية التأكيد

على امرين: الأول هو أن يتكلم الدارس بأكثر قدر ممكن، أما الثاني فهو أن يحاول الدارس الحديث بشكل أفضل قدر ما يمكنه.

ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح الفرد في أي طور من أطوار حياته لا غنى عنه، فالطفل الصغير في حاجة للتعبير عن نفسه، والشاب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث دخيلة نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا يعدو أن يكون شبيهاً بالجماد.

(حسن سليمان قورة، 1981: 198- 199).

وإذا كانت هذه أهمية التعبير الشفاهي للإنسان بصفة عامة فإن له أهمية كبرى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، صعوبات التعلم، إذ أن علاج صعوباتهم في التعبير الشفاهي يسهم في زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في المنزل أو المجتمع المحيط بهم؛ مما يزيد من فعاليتهم في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أدوارهم في الحياة؛ مما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم مع المواقف الحياتية.

ثانياً: مراحل النمو اللغوي:

يمثل ارتقاء اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمة في علم النفس اللغوي، والتي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وقد أشارت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية إلى أن النمو اللغوي يسير في مراحل منتظمة متدرجة، وتظهر أهمية دراسة مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفاهي، حيث إن المدقق في نشأة الصعوبة يظهر له أن هذه الصعوبات على الرغم من أنها تنتمي إلى الصعوبات الأكاديمية إلا أنها من الممكن النظر إليها أيضاً على أنها صعوبات نمائية ظهر فيها الاضطراب في منحنى النمو اللغوي الطبيعي لهذه العينة من الأفراد، ويمكن تناول مراحل النمو اللغوي كالتالي:

1- المرحلة قبل اللغوية:

وهي المرحلة التي تسبق مرحلة الكلمة الأولى عند الطفل، وتبدأ هذه المرحلة عند نطق الطفل وتعلمه للوحدات الصوتية التي تحمل معنى محدداً، وبهذه الطريقة يشكل الطفل أول نظام لغوي بسيط له يتسم في البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل

ما يفهمه، وهذا النظام الابتدائي يكون القاعدة الأولى التي ينطلق منها الطفل نحو قدرتين آخرين تساعدانه على تطوير لغته: الأولى هي الانتقال من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابي، والثانية هي بناء نظم لغوية أكثر تعقيداً.

(سرجيو سبيني، 2001: 44).

وتضم هذه المرحلة مراحل صغرى هي:

أ- مرحلة الصراخ:

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهي التي تلي الميلاد مباشرة، ففي لحظة الميلاد يطلق الطفل ما يسمى بصحبة الميلاد ويستمر الطفل في الصراخ حتى يصغي إلى صوته تدريجياً ويجد لذة في إصداره والتعبير عن حاجاته ورغباته، وسرعان ما تتميز الأصوات التي يبعثها الطفل تميزاً واضحاً: فمنها صرخة الجوع، وصرخة التألم، وغير ذلك، وبهذا يعبر الطفل عن الحالات النفسية عنده بأنواع من الصراخ، والوظيفة التي يؤديها الصراخ في الأسابيع الأولى هي الحصول على معونة الكبار المحيطين به.

(Polloway, 1989: 202)

ب- مرحلة المناغاة:

وتبدأ في الشهر الخامس أو السادس، ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة التجريبية، حيث يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، ويستمع لنتائج هذه التغيرات والحركات، ويعد ذلك بداية الارتباطات السمعية الصوتية.

(فيصل الزراد، 1991: 109).

وفي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة، يبدأ الطفل في فهم الكلمات والعبارات، ويظهر نظاماً لغوياً أكثر مرونة، وتنوعاًن وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنغيم والإيقاع؛ حيث يرتبط التنغيم المرتفع بالسرور، والتنغيم المنخفض بالتعب.

. (Taylor, 1990: 250).

جـ- مرحلة تقليد الأصوات:

وينتبه الطفل في هذه المرحلة إلى أصوات المحيطين به، ويستمع لهذه الأصوات في محاولة منه تقليدها، وذلك بهدف أن يتصل بهم ويصبح مثلهم، حيث يتعلم الطفل

تدريجياً استخدام الأصوات ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضاً من حيث الفروق الصوتية التي توجد بينها.

(سرجيو سبيقي، 2001: 41).

ويمثل الاحتذاء Approximation في هذه الحالة أهمية كبيرة، فالطفل غالباً ما يبحث عن سلوك لأداء مثالي، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاحتذاء بهم في هذا النشاط الصوتي.

(خالد فاروق، 1998: 40).

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعد اللبنات الأولى التي تشكل القدرة على التعبير الشفاهي، وأن أي صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتعبير ولذا إذا كان من الضروري رعاية النمو اللغوي في أثناء هذه المرحلة، وذلك عن طريق الاستجابة للأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الأول، حتى تزداد حصيلة أصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار؛ حتى يربط الطفل بين الأصوات التي يصدرها وإشباع حاجاته، وكذلك ينبغي استحسان المناغاة وتحفيزها؛ حيث تعد شكلاً من أشكال الترويض اللفظي.

2- المرحلة اللغوية:

وهي مرحلة تكوين الكلمات والمعنى كما يطلق عليها البعض، حيث يبدأ الطفل في تكوين الكلمات والجمل البسيطة، وتعد هذه المرحلة من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد في سبيله لاكتساب اللغة، ولذا فالتعرف على هذه المرحلة بدقة، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في أثنائها يعد عاملاً هاماً في تجنب الكثير من المشكلات اللغوية وعلاجها، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما:

أ- مرحلة الكلمة الأولى:

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التجمع على هيئة وحدات لتنقل معان معينة، ويواكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، وهذه التجمعات الصوتية تعتبر بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أهلاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو اللغوي.

(محمد رفقي عيسى، 1987: 49).

ويحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الكلمة بمعناها أو بمدلولها، فإنتاج أي كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رمزاً لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التي يدركها ويألفها.

(زينب شقير، 2001: 182- 183).

وعادة ما يسمى نطق الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلام الكامل، لأنه يوظف كجملة كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن نطق الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تنقل وظائف الاتصال اللغوي مثل: الطلب والتأكيد والاحتجاج وغير ذلك من الوظائف.

ويؤكد جان بياجية أنه في البداية تقوم الألفاظ بدور (رموز) أكثر من كونها (إشارات)؛ حيث إنها تفقد المعنى الثابت والمحدد وبالتالي فإن دلالتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب الكلمات معنى ثابتاً، وعاماً يطابق الأشياء والأفعال، أي تصبح الكلمات هي المعادل الشفاهي للمفاهيم، وتفيد بصورة ملائمة في الاتصال بالآخرين، كما يلجأ الطفل في بداية هذه المرحلة إلى الكلمات ذات المعنى الكبير: أسماء، صفات ، افعال، وفي وقت متأخر يستخدم الكلمات التي لها وظيفة نحوية: أدوات تعريف، حروف جر، وبالمثل يختار من حملة كاملة الأجزاء ذات المعنى بالنسبة له (مثل لفظ الحساء في الجملة: أمي تضع الحساء على النار لتسخينه). (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 1995: 65- 66 ويذكر سرجيوسيني (2001: 50) أن التطور في هذه المرحلة يتسم بالخصائص الآتية:

1- إن الكلمات التي يزداد بها محصول الطفل اللغوي ليست هي بالضرورة التي تتبدد كثيراً على لسان الوالدين بقدر ما هي الكلمات التي تتصل بتحقيق رغبة لدى الطفل، أو بتلك الموجودات في بيئته القريبة، مما يشير إلى أهمية وظيفة اللغة لدى الأطفال عند بناء برنامج للتنمية اللغوية، كما يعطينا تفسيرا لظاهرة تأخر ظهور اللغة بين التوائم.

2- إن الأشياء التي ينطق الطفل أسماءها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالألعاب الصوتية أو الحيوانات المألوفة.

3- إن معدل زيادة الكلمات على معدل التطور في اللغة، فالزيادة الكمية ما زالت مرتبطة بالمدلولات المحسوسة، وتظل على هذا الارتباط حتى يدرك الطفل أن الكلمة

يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى اللعب التخيلي فقطعة الخشب قد تكون سميكة إذا ما وضعها في الماء، وقد تكون طائرة إذا ما جعلت في السماء، وتكون كوباً إذا ما رفعها لكي يمثل الشرب فيها وهكذا نفصل الرمز عن المدلول عليه.

كما يتسم التطور في هذه المرحلة أيضاً بأنه في البداية تكون المفردات السلبية أكثر ثراء من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى الألفاظ التي لا يستطيع ان ينطقها، فخبرته تصبح أكبر بقدر استيعابه واستخدامه للكلمة وقد عبر البعض عن ذلك بقولهم إن الأطفال لهم أذن كبيرة، وتؤكد لنا الإحصائيات التي توصل إليها بعض الباحثين هذا الأمر، وفقاً لإحصائية وسترن Western فإن الطفل البالغ 8 أشهر يعرف 100 كلمة، والبالغ عامين يعرف 300–400 كلمة والبالغ 3 أعوام يعرف 1000 كلمة.

(سرجيو سيني، 2001: 45).

كما يكتسب الأطفال معنى الكلمات بواسطة عمليات تدريجية في التمييز ففي البداية يبدأ الطفل في التعامل مع الكلمات وفقاً لمبدأ التعميم، ثم لا يلبث أن تتمايز لديه الكلمات، ففي البداية يستجيب للتشابه والاختلاف كما لو كان منها يعني التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعنيان قبلاً فقط أو بعداً فقط.

(عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 1995: 63- 67).

ومن أهم العوامل المؤثرة في النمو في هذه المرحلة: سلامة أعضاء النطق، عامل التشجيع الاجتماعي، العلاقة بين الطفل والأم، وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

ب- مرحلة تركيب الجملة:

لا يبدأ الطفل في تركيب الجمل إلا بعد أن يكتسب حداً أدنى من المفردات ، فالطفل في عمر نتين لديه القدرة على تكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين ولا يبدأ بتركيب الجمل المركبة إلا بعد أن يكتسب مجموعة من المفردات الواجب توافرها بأقل حد ممكن (100–200) كلمة، وتزداد حصيلة نمو المفردات حتى تصل إلى (2772) مفردة في سن الخامسة، ويزداد طول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات.

(محمد عماد الدين إسماعيل، 1989: 254) .

كما أن الطفل عند اقترابه من مستوى القواعد، ينخرط في معرفة الأمور الصرفية، والنحوية، المتعلق بلغة الأم وذلك من خلال عمليتين: استخدام وحدات الكلام في

الحديث (أي الكلمة أو مجموعة الكلمات التي تعلمها ويذكرها كما لو كانت وحدة واحدة) واستخدام المفردات من خلال التشابه، فالتراكيب اللغوية التي يتمثلها يمكن أن تتعدد عن طريق إبدال عنصر بآخر، كما تستقر لدى الطفل بفضل عمليات المراجعة العادية، ومتابعة وتصحيح الكبار، والتجارب والتمرينات التي يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصحح الطفل الحالات الخاطئة واحدة تلو الأخرى كتراكيب خاصة، ولا يمكن نطقها قياساً على التشابه مع أخرى.

(Bryan& Bryan, 1986: 123- 125)

وفي هذه المرحلة تتطور لدى الطفل قاعدتان أساسيتان من القواعد النحوية وهما قاعدتا النفي، والاشتقاقات في أزمنة الأفعال وصيغ الجمع والتأنيث للأسماء، أما ما يخص قاعدة النفي فيمكن وصف الجملة المنفية عند الطفل على أنها مجرد إضافة (باح) مثلاً للكمة أو الجملة مثل (باح أكل)، ولا يستطيع الطفل فهم النفي الداخلي أو الضمني للكلمات، ثم يظهر في إصدارات الطفل النفي المضاف إلى الكلمة مثل (ما أعرف) ويعطي التنغيم صيغة تشبه كلام الكبار، ويتطور النفي عند الأطفال، وتقل أخطاء الاستخدامات ويظهر التخصيص في النفي بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها، أما الاشتقاقات فالتصريفات اللفظية للأفعال والأسماء تكون متأخرة بعض الشيء وقد تنتظم مع منتصف السنة الثالثة، فالطفل يستطيع أن يستنبط القاعدة النحوية، ويقوم بالاشتقاقات على هديها، ويظهر ذلك في التسميات الخاطئة في كلمات الطفل مثل أحمر، أحمره، ولا يستطيع الطفل فهم الجمل المعقدة - التي تحتوي جملاً فرعية ضمنية - إلا بعد انتقاله إلى مرحلة العلميات الفكرية العيانية، أي مع سن السابعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وأدوات الربط.

(محمد رفقي عيسى، 1987: 55- 56).

ومن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في هذه المرحلة، الثروة اللفظية، التفاعل الاجتماعي، وتوفر المثيرات البيئية المحيطة بالطفل، ووجود النموذج السليم للأداء اللغوي.

ومما هو جدير بالذكر أن أي خلل يحدث في منحنى النمو اللغوي في المرحلة اللغوية سواء كانت مرحلة الكلمة الأولى كعدم القدرة على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، أو في مرحلة تركيب الجملة كعدم القدرة على إنتاج جمل متكاملة

الأركان أو عدم استخدام الاستفهام بشكل صحيح، كل ذلك يحول دون القدرة على إنتاج موضوع متكامل الأركان، وبالتالي تظهر صعوبات التعبير الشفاهي التي تؤثر على تواصل الفرد وتفاعله مع الآخرين في المدرسة أو في المجتمع، ولذا فرعاية النمو ا للغوي في هذه المرحلة يعد ضرورة ملحة، ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع الطفل على استخدام اللغة عن طريق استثارته، وإثابته من خلال عرض مجموعة من المواقف الجذابة والمحبوبة والتي يرغب في التحدث عنها، ويراعى أن تتناسب هذه المواقف مع مستوى المتعلم العقلي، كما ينبغي تقديم نماذج كلامية جيدة سواء في المعنى أو التركيب لأن ما يقع على سمع الطفل يؤثر بشكل كبير على نطقه وتعبيره، وهذه الأمور يمكن الإفادة منها ومراعاتها عند بناء برنامج الدراسة الحالية.

وهكذا نجد أن مراحل النمو اللغوي تتابع في انتظام وتدرج، بحيث يكتسب الفرد في كل مرحلة نظاماً من أنظمة اللغة ابتداء من الأصوات والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتنظيم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس تتفق مع القواعد المتعارف عليها بين ابناء الجماعة، حيث تستخدم هذه الجمل في حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة وبذلك يتم التواصل بين أفراد المجتمع بيد أن الفشل في اكتساب أي من هذه الأنظمة يؤدي إلى صعوبة في التواصل والتعبير، ويمكن تناول تلك الأنظمة اللغوية فيما يلي:

ثالثاً: الأنظمة اللغوية:

تتمثل الأنظمة اللغوية في النظام الصوتي Phonology ، والنظام السينتاكتي (النحوي) Syntax، والنظام الدلالي Semantic، وفيما يلي بيان لكل نظام من هذه الأنظمة من حيث اكتسابه ومظاهر الفشل فيه:

1- النظام الصوتي (الفونيمي):

أ- اكتساب النظام الصوتي:

يعد النظام الصوتي عملية طويلة المدى، فالأصوات (الفونيمات)، هي الحروف التي تتكون منها الألفاظ أي الكلمات من حيث: مخارجها، وصفاتها ومبحث هذا النظام علم وقد يتعلم الأطفال فونيمات لغتهم من خلال تعلم بعض الخصائص المميزة

للأصوات والتي تم اكتسابها بطريقة منتظمة، كما أنه قد يتعلمها عن طريق مجموعة فطرية من العمليات التركيبية المتسلسلة من خلال تبسيط الكلمات التي يستخدمها البالغون.

(Traver & Sworth, 98 1: 501- 502).

وللتقليد أهمية كبيرة في هذه المرحلة، حيث إن منطوقات الأم تقدم النموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدي دوراً مفيداً ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه في ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية، ويمكن معرفة مدى ونوعية التقليد من الدرجة التي يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم.

(Taylor, 1990: 229).

ب- مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي:

إن صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام تحدث عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة، وتتضح في حذف بعض الحروف، واستبدال صوت بصوت، أو التشويه البسيط للأصوات، حيث يشير مصطفى كامل (1998: 214) إلى أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل: التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعرف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ضعف تكوين الكلمة وفهم معناها.

كما يؤكد كل من: (Catts, Hugh, 1986: 504), (Kearney & Drabman, 1993: 52) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز الصوتي، حيث إنهم يجدون صعوبة في استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً في القدرة على التشفير الصوتي، مما يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد اربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة التتابع الخاطئ للأصوات وهي إبدال صوت بصوت آخر، والتشويه والخلل في نطق الصوت، وحذف صوت من الكلمة، وزيادة صوت خارجي على الكلمة، وقد أظهرت التقارير أن حوالي 38٪ من الأفراد لديهم اضطرابات في الأصوات وتظهر هذه النسبة بشكل كبير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(Smith et al, 1997: 221).

مما سبق يتضح لنا أن من مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي كما أشار إلى ذلك مصطفى كامل (1998)، وكيرني ودرابمان Kearney & Drabman (1993) وسميث وآخرون Smith et al (1997) وكاتس هيوج Catts, Hugh (1986):

- العجز عن إصدار بعض الأصوات.
- حذف بعض الحروف.
- استبدال صوت بآخر.
- التشويه البسيط للأصوات.
- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.
- عدم القدرة على التشفير الصوتي.
- العجز عن استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة.
- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى.
- ضعف تكوين الكلمة.
- عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى حروف ومقاطع ومقابلها الصوتي.

2- النظام النحوي (السيتاكتي)

أ- اكتساب النظام النحوي:

ويحدث اكتساب النظام النحوي بعد تمام اكتساب الأصوات، والنطق بها، ويبدأ اكتساب التراكيب الفعلية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفي هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أن يقلدوا كلام الراشدين، وتعتبر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال وهي إضفاء المعنى على جملهم البسيطة من المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النظام النحوي، فالأطفال يكتسبون فونيمات تساعدهم على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها، وأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية.

(Tarver & Sworth, 1981; 501).

ويقصد بالتراكيب النحوية العبارات التي تتضمن جملتين فأكثر كما يقصد بها الكلام، وتركيب أجزائه، وطريقة ربط الكلام والأدوات الرابطة، ووظائف الكلمة في التركيب، وأحوال إعرابها، وتعليل ذلك كله، وصلته بنفسية المتكلم وعقلية السامع، وتتعامل الأنظمة التركيبة مع شكل وتركيب الكلمات وتنظيمها في جمل، وتترابط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات السيمانتية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن نطق الكلمة الواحدة والكلمتين يعبر عن وظائف وعلاقات سيمانتية إلا أنه يأتي قبل تركيب الكلمات مع بعضها البعض في جمل حيث عن اكتساب أنظمة التركيب يقدم وسائل فعالة للتعبير عن العلاقات داخل الجملة الواحدة وتركيب الجملة يأتي في مرحلة تالية وبتسلسل منظم وثابت نسبياً.

(Hallahnan & Bryan, 1981: 150- 151)

ويقوم النظام النحوي على خمسة أسس، يتمثل الأول منها في مجموعة من المعاني النحوية العامة مثل الخبر، والإنشاء، والإثبات، النفي، أما الثانين مجموعة من المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية والمفعولية والحالية، والإضافة، أما الثالث فمجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد، وعلاقة التخصيص، وتشمل علاقات: التعدية، والمعية، والظرفية، والتوكيد ، والتحديد، والتفسير، وعلاقة النسبة، وتشمل: معاني حروف الجر، وعلاقة التبعية وتشمل النعت، والعطف والتوكيد، والإبدال، أما الرابع فما يقدمه علماء الصوتيات والصرف لعلم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحركات والحروف، أما الخامس فالقيم الخلافية، والمقابلات بين أفراد كل عنصر.

(علي عبد العظيم سلام، 1993).

ب- مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي:

إن الفشل في اكتساب النظام النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات في تكوين الجمل حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكن يواجهون مشكلات في تكوين الجمل فهم يستخدمون جملاً بسيطة، ويستخدمون ضمائر الجمع وحروف الدر بطريقة خطأ، كما يعانون من مبالغة في استخدام النكرات وأسماء الإشارة فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتسمون بقصور

التجهيز السنتاكتي مما يجعلهم يقعون في أخطاء كثيرة مثال الحذف، والافضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام الكلمات استخداماً نحوياً سليماً.

(Anderson, 1982, 362).

كما يشير إبراهامسن وشيلتون Arahamsen & Shelton (1989 :363) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز السنتاكتي والذي ظهر في صعوبة استخدامهم للجمل الشرطية والزمنية وصعوبة تفسيرهم للجمل التي تتضمن علاقات سببية، كما أنهم يعانون صعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عليه.

وفي هذا الإطار يشير كل من كامي وآخرون Kamh et al (364: 1990) وتشارلن Charlen(31: 1990) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم وتكوين الجمل، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية.

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمة غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات منفردة لا يجمع بينها رابط أو علاقة ويؤكد ذلك كيرك وكالفانت حيث أكدا أن هؤلاء التلاميذ يظهرون عجزاً متعلقاً ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقتهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ.

(كيرك وكالفانت، 1984: 229).

مما سبق يمكننا التوصل إلى أن أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي (السنتاكتي) كما أشار إلى ذلك أندرسون Anderson (1982)، وتشارلن Charlen (1980)، وكامى وآخرون Kamhi, et al (1990)، وكيرك وكالفت (1984) هي:

- استخدام كلمات منفصلة غير مرتبطة.
- استخدام جمل بسيطة غير كاملة.
- عدم القدرة على تفسير الجمل المبنية للمجهول.
- عدم القدرة على تفسير الجمل الزمنية.

- عدم القدرة على تفسير الجمل الشرطية.
- عدم القدرة على صياغة الأسئلة.
- عدم القدرة على استخدام صيغ النفي والجمل المركبة.
- أخطاء الحذف والإضافة والاستبدال.
- عدم القدرة على صياغة المفاهيم.
- سوء استخدام الضمائر وأدوات العطف وحروف الجر.
- عدم القدرة على تنظيم الكلمات في تتابعات تؤدي إلى معنى مفيد.
- حذف وتحريف بعض الكلمات في الجمل.
- استخدام صيغ أفعال غير صحيحة.
- المبالغة في استخدام النكرات وأسماء الإشارة.

3- النظام الدلالي (السيمانتي)

أ- اكتساب النظام الدلالي:

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط وإنما يمتد الاكتساب للمعنى، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نحوياً، ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، كما ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب، ذلك أن الاستخدام اللغوي في السياق الملائم من المجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون اللغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عما في دواخلهم، وبالتالي لا يستطيعون التكيف مع المواقف الاجتماعية.

(Hallahan & Bryan, 1981: 150- 151), (Polloway et al, 1989: 93)

فاللغة تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وأفكاره، كما أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شيء غير محدود، فالطفل لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه الكلمات أولاً، وبعبارة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة

بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد مرة، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشيء) وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام)وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما يقصد عند الحديث عن المعنى.

(أحمد فؤاد عليان، 1992: 23)

فالمعنى أو المفهوم أو المحتوي الدلالي شيء واحد، وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولاة منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج، وكما يقرر بياجيه Piaget فإن مفاهيم دراسة الشيء والزمن، والمكان، والعدد والنسبية، وغيرها إنما تنمو تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج.

(محمد عماد الدين إسماعيل، 1989: 122- 123)

وفي هذا الإطار يشير هاليدي Halliday (1984) إلى أن هناك عناية واضحة من علماء اللغة الاجتماعيين بالمعنى تظهر في ربطهم بين اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدي فالنص - وهو شكل لغوي للتفاعل الاجتماعي - سلسلة متصلة من المعاني المرتبطة، والمعاني هي اختيار المتكلم من بين الاختيارات التي تكون المعنى المحتمل، فالنص هو التحقق الواقعي للمعنى المحتمل، والاختيارات التي تكون المعنى تشتق من أصول وظيفية مختلفة، ويخطط بها في إطار وتدرك من خلاله بوصفها تركيباً نحوياً معجمياً، ومن ثم يتمثل المعنى في اختيار الكلمات واستخدامها.

(في: علي عبد العظيم سلام، 1993).

ب- مظاهر الفشل في اكتساب النظام الدلالي:

يشير كامي وآخرون Kamhi rt a; (643: 1990) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية، وعجز في صياغتها وتكوين الجمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (1996: 135) أن ضعف التجهيز السمانتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى عدم قدرتهم على استخدام السياق في اكتشاف معاني الكلمات المجهولة، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة في صياغة المفاهيم، والتداعي

اللغوي، وفهم العلاقات السيمانتية المختلفة، كما أنهم يعانون من وضع الكلمات واستخدامها بما يؤدي إلى إنتاج جمل ذات معان صحيحة.

ويمكن الانتهاء إلى أنه من أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام الدلالي كما أشار إلى ذلك كامي وآخرون Kamhi et al (1990)، السيد عبد الحميد سليمان (1996) هي:

- عدم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية وفهمها.
- العجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسياق اللغوي.
- عدم القدرة على تميز معاني الكلمات المتشابهة في ضوء السابقات المختلفة التي ترد بها.
- صعوبة التداعي اللغوي.

ومما هو جدير بالذكر أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وترابطها، فلابد أن تعالج هذه الأنظمة في إطار كلي يحقق الاكتساب الأمثل للغة؛ حيث إن الفشل في اكتساب اللغة او الاضطرابات أو التشويش في اكتسابها أو في أي نظام فيها يعتبر واحداً من أكثر الأمور المدمرة التي تسبب عزلة للرد عن مجتمعه.

(الندا هارجروف رجيمس بوتيت، 1988: 225)

في ضوء العرض السابق للنمو اللغوي وأهم سماته يتضح تنوع وتعدد مظاهر الفشل في اكتساب أنظمة اللغة المختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التراكيب، أو الدلالات، ويمكن اعتبار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير الشفاهي في الجوانب الصوتية، والنحوية، والدلالية.

- **مفهوم صعوبات التعلم:**

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، كما أنه من المجالات المهمة التي تتضح فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، أم داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

(انور الشرقاوي، 1987: 104).

وفي هذا الإطار يؤكد سيد أحمد عثمان أن موضوع الصعوبة في التعلم يمثل منطقة توتر في المجال النفسي للمتعلم، ومنطقة ضعف، حيث تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج تتوالد منها مناطق أخرى تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها.

(سيد عثمان، 1990: 7).

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح (صعوبات التعلم)، بعدة مراحل، فقد استخدم دول Doll (1951) مصطلح نيرو فسيرينا، واستخدم جونسون Jonson مصطلح الأطفال الهامشيين، كما قدم كليمنتس Clements (1966) مصطلح الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ. كما اقترح كلافنت وشيفلين Chalafent & Sheffelin (1966) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو الخلل الوظيفي في التجهيز المركزي، ليشمل العديد من التعريفات النوعية المرتبطة بمشكلات التعلم.

(عبد الناصر أنيس، 1992: 22).

ويرجع الفضل إلى كيرك Kirk في التوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم (Ld) Learning Disabilities، حيث كانت البداية الرسمية لهذا المجال على يده عام 1963، وذلك في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، واقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم وصفي لنوعية الأطفال ذوي الإعاقة الإدراكية، وذلك حينما قال(لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللغة، والكلام والقراءة، ومهارات الاتصال المترابطة، والمطلوبة للتفاعل الاجتماعي، ولم تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية مثل العمى، الصمم؛ لأننا لدينا (الطرق والتدريبات المستخدمة مع الصمم، والعمى، واستبعد عن هذه المجموعة أيضاً الأطفال المتخلفين عقلياً.

(Wong, 1998: 31)

وكانت أول التعريفات الرسمية لصعوبات التعلم عام 1966، والتي انبثقت من مهمة عمل Taskforce أشرف عليها المجتمع القومي للأطفال، والمعهد القومي للأمراض النيرولوجية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفي للمخ الأدنى أو البسيط في هذه الورقة إلى أطفال ذوي ذكاء عام متوسط، أو قريب من المتوسط أو أعلى من

المتوسط، ويعانون من صعوبات سلوكية معينة، تتراوح بين المعتدلة، والشديدة، والتي ترتبط بانحرافات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وتظهر هذه الانحرافات بواسطة عيوب في الإدراك الحسي، والفهم، واللغة، والذاكرة، والتحكم في الانتباه، والدافع أو الوظيفة الحركية.

(Hallahan & Bryan, 1981: 141)

وباستقراء التعريف السابق يتضح:

- التوجه النيرولوجي في تفسير أسباب صعوبات التعلم، ولعل هذا التوجه مرجعه إلى أن الباحثين الأوائل في مجال صعوبات التعلم كانوا يستخدمون عينات من أفراد ذوي إصابات في المخ.
- يتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخي بسيط، وإصابة المخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (اختلال وظيفي)، وكان ذلك مؤشراً لبعد المجال عن مصطلحات قد توحي بوجود تلف في الأنسجة.

ثم توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم، بعضها قوبل بالرفض، او النقد، والبعض الآخر حظي بالقبول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التي لاقت قبولاً واستحساناً لدى الكثير، التعريف الذي وضعته الاستشارية لذوي الإعاقة في المكتب الأمريكي للتربية، وذلك من خلال التشريع الفيدرالي المتضمن في القانون العام (94- 142)، والذي انبثق في ضوء التغيرات التي حدثت في عام 1970، والتي ساعدت في طرح أفكار جديدة تتحدى القواعد الجامدة، والاتفاقات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة تنادي بأحقية هذه الفئة من التلاميذ للحياة الطبيعية في المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

(M. C. Reynolds & M. Ainscrow, 1994: 8)

وينص هذا القانون في جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى (هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات

الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشتمل بعض الصعوبات الإدراكية، والإصابة المخية، وأدنى خلل وظيفي في الدماغ، وعسر القراءة، وحبسة الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم نتيجة للإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي، وقد أجمع على هذا التعريف كثير من الباحثين في المجال ومنهم: (Hallahan & Bryan, 1981: 143) ، (كيرك وكالفنت، 1988: 15)، (Hammill, D. 1990: 74)، (السيد عبد الحميد، 1992)، (Hammil, D. 1993: 299) (جابر عبد الحميد، 2001: 234).

وباستقراء التعريف السابق يتضح ما يأتي:

- أنه يقلل من تركيزه على العوامل النيرولوجية، ويركز على دور السلوك الأكاديمي.
- أن التعريف الفيدرالي يرتكز على صعوبات اللغة، ويظهر ذلك من خلال المصطلحات (فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، القدرة على الاستماع، الكتابة، التهجئة، وعلى الرغم من الاتفاق على أن هذا التعريف يصف فئة ذوي صعوبات التعلم إلا أنه قد تعرض للنقد، وقد تركزت الانتقادات حول:
- غموض العمليات النفسية المتضمنة في التعريف.
- عدم التعرض للإطار العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النواحي الإدراكية الحركية، وبالتالي على المهارات الأكاديمية.

(كيرك وكالفنت، 1984: 15)

وفي مقابل هذه الانتقادات اقترح مكتب التربية الأمريكي لذوي الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديداً جديداً لصعوبات التعلم ضمن السجل الفيدرالي في عام 1976 يتضمن الآتي: صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يوجد لدى الطفل تناقض شديد بين التحصيل الدراسي، والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من العمليات الآتية: التعبير الشفاهي، والفهم القرائي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقراءة، وإجراء العمليات الحسابية، والتهجي، وهذا التناقض يتضح عندما يقل التحصيل في المناطق السابقة عن 50% من التحصيل المتوقع للطفل.

([illegible] 1982: 33)

أما الجزء الثاني من القانون (94- 142) فقد صدر في 29 ديسمبر 1977، وتم فيه تحديد خصائص الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم بما يلي:

- إنه لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المدة لقدرات هذا الطفل وعمره.
- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي، وقدراته العقلية الكامنة.
- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمة في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله، ونسبة ذكائه، وخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن: إعاقة بصرية أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي، (محمد علي، وفايز محمد، 1996: 21)، ومن خلال عرض التعريف السابق يتضح تأكيده على:
- أنه ينبغي أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة نوعية، ليست ناتجة عن أي إعاقة أو حرمان بيئي، أو اقتصادي.
- مبدأ التباعد: والذي يعني وجود فروق ذات دلالة بين مستوى الأداء الفعلي للطفل، وإمكاناته المتوقعة.
- وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وهو المسؤول عن هذا التباعد.
- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية.

أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية.

وبحلول عام 1990 اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معان مميزة:

- تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.
- تشير صعوبات التعلم إلى فروق في التعلم، والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة.
- تشير صعوبات التعلم إلى السرعة الإدراكية البطيئة جداً.
- تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو. (Jordan, 2000: 3).

رابعاً: صعوبات التعبير الشفاهي

1- مظاهر صعوبات التعبير الشفاهي

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون Sigmon 1987 لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقة لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد الناصر انيس، 1992)

يؤكد كل من جيبسي، وكوبر Jepsy & Koper (1989) أن أكثر من 90^ من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم، يعانون من صعوبات في اللغة الشفاهية.

(In: Smith et al, 1997: 217)

كما ذكر كل من كافل وفورنس Kavel and Foranes (1987) أن 60٪ من الطلبة الذين يصنفون ضمن صعوبات التعلم يظهرون مشكلات لغوية in: Margo et al, 1997: 181) وقد أشار جرادي Grady (1986) إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالي 50٪ من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

(Bryan & Bryan, 1986: 121)

وفي دراسة لندا هار جروف، وجيمس بوتيت 1984 أكدا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم، كما يعانون من صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة.

(عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، 1988: 242)

وقد أعلن ماكجرادي Mcgrady في عام 1986 أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة حيث إن 50٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثار سلبية ثابتة على التحصيل الدراسي.

(Bryan & Bryan, 1986: 12)

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التحصيل، والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلية، أو القدرة على التعبير الشفاهي، أو التجهيز اللغوي.

(السيد عبد الحميد، 1996)

وفي هذا الإطار يؤكد كيرك وكالفنت Kirk and Kalvint 1984 على أن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم.

(كيرك وكالفنت، *1988*: 17)

وفي هذا الصدد يذكر جروس Gross (179: 1996) أن من مؤشرات الصعوبات الخاصة بالتعلم في المدرسة الابتدائية والإعدادية الحديث غير المفهوم، وتكرار الكلمات المتعددة المقاطع، وأخطاء في تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (زينب شقير 2001: 209- 210) أن من المظاهر الدالة على صعوبات التعلم النمائية، صعوبة التعبير عن الأفكار، و الصعوبة في تكوين جمل، وعبارات وصعوبة مشاركة الآخرين في حديثهم، ومن المظاهر الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبة التعبير الشفاهي، صعوبة إنتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بأمثلة مناسبة.

يتضح مما سبق أن الصعوبات اللغوية شديدة الارتباط بصعوبات التعلم، كما أن لها تأثيراً ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المواد الدراسية الأخرى، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوكيات الاجتماعية وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باضطرابات اللغة قلق نفسي زائد، كما يتصفون بالإنطوائية ويتعرض هؤلاء التلاميذ لصعوبات باللغة في نسخ بعض الأشكال مقارنة بزملائهم وفي إحدى الدراسات لإثبات العلاقة بين المهارات الحركية، والقدرات اللغوية، أكد Sommer 1988 أن صعوبات اللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعجز في هذه المهارات.

(Shea, ^ Baver, 1997: 85)

وعلى الرغم من ارتباط التعبيرات اللفظية والاستخدام ا لعملي للغة باستخدام

اللغة في البيئة الاجتماعية، وليس بالتعامل مع فنيات أو قواعد اللغة، إلا أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يؤكدون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى النقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(زيدان السرطاوي، كمال سيسالم، 1987: 46، 47)

ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسيين للغة الشفاهية، بحيث يمثل الجانب الأول اللغة الشفاهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثاني اللغة الشفاهية التعبيرية.

وتتمثل صعوبات اللغة الشفاهية التعبيرية في العجز في قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ.

وفي هذا الإطار أشار جروس gross (179: 1996) من خلال عرضه لحالتين من ذوي الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفاهي:

- الصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
- الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة حيث يتلفظ الفرد فقط بجزء من الجملة.
- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمة.
- صعوبة في التميز، وفي إنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات.
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.
- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً وغير متتابعة.

ويضيف البعض إلى ذلك:

- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة.
- البطء والرتابة.

- الصوت الأجش.
- الخجل.
- ضعف الدافع للكلام.
- للكلام المتقطع غير الكامل.
- الجمل الضعيفة.
- الكلام كلمة كلمة.
- العجز عن التنغيم، والتعبير الصوتي عن المعنى.

(فتحي يونس، وآخرون، 1981: 91).

كما يقسم دولاس، وماكوجيلين Dolas & Mcogelyen (1988) صعوبات التعبير الشفاهي إلى أربع مجموعات:

أ- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام:

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد في إصدار أصوات معينة، ويمكن أن تتضح في حذف بعض الحروف، او استبدال صوت بصوت متشابه، أو التشويه البسيط للأصوات.

ب- صعوبات تكوين الكلمات والجمل:

حيث يستطيع التلاميذ نطق الكلمات منفصلة ولكنهم يواجهون مشكلات في تكوين الجمل، ومن المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن:

- يستخدموا جملاً بسيطة.
- يستخدموا تتابعاً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومنفصل.
- يكثروا الأخطاء النحوية.
- يستخدموا صيغ الجمع استخداماً غير سليم.
- يبالغوا في استخدام الكلمات غير المعرفة (النكرة).
- يفسروا موضوع المحادثة تفسيراً ضعيفاً.

جـ- صعوبات إيجاد الكلمة:

وهنا يكون الطالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة عند الحديث، أو الإجابة

عن الأسئلة، والنتيجة تكون تعبيراً شفاهياً مليئاً بالأخطاء النحوية، والكلمات غير المناسبة.

د- صعوبات استخدام اللغة:

وأمثلة هذه الصعوبات:

- عدم أخذ الدور في المحادثة.
- استمرار الصعوبة في المحادثة.
- السرعة في إنهاء المحادثة.
- استمرار الصعوبة في الحديث في نفس الموضوع.
- صعوبة المساهمة في أي محادثة. IN (Smith et al, 1997: 221- 222)

أما إيرنست وروث Franest and Ruth (1982: 201- 202) فيلخصا أهم صعوبات التعبير الشفاهي كما يلي:

- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.
- ترتيب الكلمات ترتيباً خاطئاً واستخدام جمل ناقصة.
- استخدام محدود للمصطلحات التي تعبر عن علاقات متسعة وزمنية.
- استخدام عدد قليل من العبارات التي تحتوي على حروف جر.
- محدودية الصفات لديهم، كما أن الصفات المستخدمة صفات مادية فلا يمكنهم وصف الاختلافات المعقدة.
- تكرار السؤال قبل محاولة الإجابة عليه.
- التحول في أي محادثة من موضوع آخر.
- الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلاً من الأسئلة المطروحة.

وفي دراسة لروث وآخرين Roth et al (1995: 26- 28) فيها تحليل عينة من حديث قصصي شفاهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجدوا فيها أن هؤلاء التلاميذ يعانون من:

- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث.
- استخدام أدوات ربط غير سليم.
- حذف علاقات واستخدام إشارات غامضة.

- عدم فهم كامل للتراكيب اللغوية.

وفي هذا الإطار يذكر لان وليوندسكي Lane & Leuandceuski (1994 :144) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، إعادة رواية قصة كاملة، والوعي التركيبي، والهجاء، والمفردات، والطلاقة ، وتعريف الكلمات، وعلاوة على ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم المترادفات، والجناس، وهم أيضاً يتميزون ببطء في تسمية الأشياء، ودائماً يقدمون أسماء غير مناسبة لأشياء شائعة.

بينما يشير كل من ثارفنت وسورث Travent & Sworth (1981) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبة في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية، والقواعد التركيبية، ويشير ويج وآخرون Wiig et al(19797) أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجموعتين مختلفتين لصعوبات اللغة وهما:

أ- صعوبات المعالجة المعرفية اللغوية: والتي تشير إلى النقص في القدرات المعرفية، الخاصة بأصوات اللغة، وصعوبة في استخدام المورفولوجي، وصعوبات تتعلق بالتراكيب النحوية، فاكتساب اللغة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل المعرفية.

ب- اختلال التسمية: Dysnomia والتي تتميز بالعجز في الاستدعاء، و إيجاد الكلمة.

(in: Tarvent, & Sworth, 1981: 514)

وفي هذا الصدد يشير كل من بلوم ولاهي Bloom & Layey (1978) إلى أن للغة مكونات اساسية وهي الشكل، والمحتوى، والاستخدام، ويشير الشكل إلى الطريقة التي يرتبط بها المعنى بالصوت، ويتضمن علم الصوتيات، وعلم الصرف، وتركيب الجملة، بينما يشير المحتوى إلى معنى اللغة، ويتضمن الكلمات والعلاقة بين الكلمات، أما الاستخدام فيشير إلى وظائف اللغة والسياقات اللغوية، وغير اللغوية التي تؤثر على الاتصال، وبناء على ذلك حددا صعوبات التعبير الشفاهي لذوي صعوبات التعلم في ضوء المكونات اللغوية السابقة كالتالي:

أ- صعوبات الشكل:

يظهر ذوو صعوبات التعلم تأخراً في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية والتركيبية، والذي بدوره يظهر اختلافات كمية، وكيفية، وتشير إلى أن مدة التأخر تختلف

من قاعدة إلى أخرى، وأن تسلسل اكتساب القواعد يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن الأفراد العاديين.

ب- صعوبات المحتوى:

يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عجزاً في دقة استدعاء الكلمة، وكذلك صعوبة في عمل الارتباطات المنطقية.

جـ- صعوبات الاستخدام:

حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اختلالات وظيفية للغة ترتبط بعيوب معرفية.

(in: Travent, & Sworth, 1981: 514)

ومما هو جدير بالذكر أن أي عيب في عنصر أو أكثر من هذه العناصر أو في تكاملها يؤثر في قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بكفاءة، حيث يعتبر تكامل هذه العناصر الركيزة الأساسية للكفاءة اللغوية.

كما أشارت ليزا وآخرون Schoenbrodt et al (1997: 269) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في:

- تمييز التشابه بين الحروف.
- تكرار الجمل بشكل صحيح.
- إنتاج جمل كاملة.
- استخدام أدوات الربط والاستفهام.
- استخدام الأفعال والكلمات المناسبة للموضوع.

وفي هذا الإطار أشار البعض إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعرفون مدة أول لإصدار أسماء الموضوعات، والحروف، كما أنهم يبدون قدرة أقل للاستجابة للكلمات بنفس السرعة والدقة لدى العاديين، كما قامت عدد من الدراسات بتحليل اللغة المنطوقة لذوي صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال ذوي صعوبات التعلم للقصة تميزت بتركيبات لغوية قليلة، ونماذج للنطق اقل تعقيدا، أو أقل نسبة من غيرهم من الأطفال العاديين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم المعلومات. (Bryan & Bryan, 1986: 134- 144)

والتلاميذ ذوو الصعوبة في التعبير الشفاهي يتصفون بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية:

- التأخر في نطق الكلمة الأولى.
- نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتاد.
- صعوبات في نطق الأصوات في شكلها المناسب.
- قلب الصوت اللغوي في الكلمات.
- صعوبة في تتبع التوجهات.
- مشاكل في الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.
- التأخر في مهارات تنمية بناء الجملة.
- التأخر في تنمية قواعد الأصوات اللغوية، وتراكيب الكلمات، وبناء الجملة، ودلالات الألفاظ، أو في استعمالاتها.
- عدم القدرة على تسمية الأشياء حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن الشيء.
- أخطاء في قواعد اللغة.
- الاستعمال البسيط لشبه الجملة المكونة من جار ومجرور.
- الاستعمال القليل للصيغ المعبرة عن المقارنة، وتفضيل المكان، والعلاقات الزمنية.
- الاستخدام الزائد للإشارات الوصفية في التعبير.
- الانتقال من موضوع لآخر.
- إبدال التراكيب في الكلمات. (لندا هارجروف، وجيمس بوتيت، 1988: 245- 247).

مما سبق يتضح لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفاهي وتنوعها، فمنها ما يختص بالأفكار وتنظيمها، وتسلسلها، وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى الملائم ومدى مناسبته للفكرة المراد التعبير عنها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام اللغوي في سياقات اجتماعية مناسبة، كما تتباين هذه الصعوبات بتباين المراحل الدراسية، فلكل تلاميذ صف دراسي سمات وصعوبات تختلف عن غيرهم في الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تعدد وتنوع الكتابات التي تناولت مظاهر صعوبات التعبير الشفاهي، إلا أن منها لم يتعرض بشكل

إجرائي دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفاهي، وعلى ذلك تعرف صعوبات التعبير الشفاهي إجرائياً كالتالي: (هو عجز الأفراد عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم) وتتمثل صعوبات التعبير الشفاهي في:

1- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

2- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

3- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

4- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

5- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

2- تشخيص صعوبات التعبير الشفاهي:

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفاهي من الصعوبة بمكان، حيث أنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مراد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتفاعل كل عناصر مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم على تشخيص الأداء اللغوي الشفاهي، تفتيت هذا الوعاء ثانية لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصاً بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه في مواقف اجتماعية مناسبة.

أ- أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفاهي:

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفاهي من الصعوبة بمكان، ففي التعبير الشفاهي وسيلة التشخيص عبارة عن مواقف شفهية تعتمد على التحدث والتفاعل في وعاء لغوي سليم متكامل وليست من خلال مادة مكتوبة أو مرئية.

وهناك مجموعة من الأسس، والتي يجب أن يستند إليها تشخيص صعوبات تعلم التعبير الشفاهي وهي:

1- أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهي طبيعية، في مواقف حية، لأنه إذا تم في بيئة اصطناعية منعزلة فلن يعكس الوظيفية اللغوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحديد القدرات اللغوية الحقيقية للطفل.(Smith et al, 1997: 271- 221), (Dunlap, L. 1997: 95)

2- أن يتم التشخيص بطريقة فردية حتى يستطيع المشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفاهية وتحليلها بدقة بعيداً عن أي مثيرات يمكن أن تؤثر على استجابة وانتباه التلاميذ موضع التشخيص.

(Siegel & Gold, 1982: 36)

3- يجب مراعاة الجانب الملمحي في أثناء عملية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أبسط أشكال الاتصال التي تستخدم لتعزيز الرسالة التي تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة.

(Pollpway et al, 1989: 93)(محمود كامل الناقة، 2002: 600)

4- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للتلميذ، فينبغي خلق المناخ الملائم الذي يسوده الود والتعاطف بين المشخص والتلميذ موضع التشخيص، وذلك لتأثير الحالة الانفعالية على الأداء اللغوي كما سبق ذكر ذلك في مواضع سابقة.

5- ينبغي الا تكون الأنشطة التشخيصية من النوع الذي يتطلب الإجابة عليها من المفحوص بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن المشخص من اخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في تعبير المفحوص.

(لندا هارجروف، وجيمس بوتيت، 1988: 256).

6- يجب أن يعتمد التشخيص على عينات لغوية، إذ أنها تسجيل حقيقي للغة الطفل الشفاهية أثناء الحديث التلقائي، ويمكن استخدام طرق عديدة للحصول على هذه العينات منها الأسئلة، والطلبات، ويتم تحليل العينات اللغوية الشفاهية عن طريق:

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة.
- التحليل التطوري للجملة لتديم تقويم كمي للتركيبات في الجمل.
- تحليل القواعد النحوية.
- تحليل بنائي للعينات اللغوية.

ب- فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفاهي:

تتعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفاهي وهي تدور حول خمسة مجالات أساسية هي:

- كم اللغة الشفاهية.

- نطق المصطلحات الوصفية.
- تركيب الجملة.
- ترتيب الكلام.
- استخدام اللغة في سياق اجتماعي. (Polloway et al, 1989: 93).

ومن الأساليب التي تستخدم لتشخيص صعوبات التعبير الشفاهي الاختبارات الرسمية، بطاقات الملاحظة، وبعض الفنيات غير الرسمية غير المقننة، ويمكن تناول هذه الأساليب بشيء من التفصيل بالتالي:

1- الاختبارات المقننة:

ذكر كل من سجل ووث Siegel & Ruth (1982) مجموعة من الاختبارات تستخدم لتشخيص التعبير الشفاهي ومنها:

- الاختبار الفرعي للغويات الشفاهية (المفردات اللغوية، الذي هو جزء من اختبار القراءة المسمى). (Gates- Mckillop Reading Diagnostice Test).

ويستخدم هذا الاختبار سؤال الاختيار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات اللغوية للأطفال فوق المستوى الثالث، وقياس قدرتهم على تعرف الكلمات.

- الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي، وهو جزء من اختبار Detrot Test of Learning (DTLA) Tiptoed A. P ويطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف 20 كلمة من التي تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، الغموض، التعميم، الأمثلة، الشرح.
- اختبار التشابه والاختلاف الفرعي لـ DTLA ويستخدم لتقييم القدرة على تعريف السمات الأساسية للأهداف، الخصائص، الأفكار، وذلك بتوضيح ما يجعلهم متشابهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسمية شيئين مثلاً (التفاحة، والبيضة)، ويقوم الطالب بتعريف حدود التشابه بينهما (كلاهما طعام)، وحدود الاختلاف (البيضة لها قشرة صلبة والتفاحة ليس لها قشرة).
- الاختبار الفرعي للاقتران الصوتي لـ Illinois Test of Psycholinguistic Ability (ITPA) وهنا يطلب من الطفل صياغة المتشابهات اللفظية، وذلك بتكميل الجمل

المسموعة، ويقيم هذا الاختبار القدرة على الاستدعاء اللفظي، والاقتران اللفظي، وتم تقنينه من سن ستين إلى 11 سنة.

- اختبار The North Western Syntax Screening Test ويستخدم للكشف عن الأطفال الذين يعانون من نواحي قصور في القواعد اللغوية (علم النحو)، ويشتمل الاختبار على جزأين: في الجزء الأول، يتم تقديم عشرين زوجاً من الجمل، مع أربع رسوم لكل زوج مرسوم على اللوحة، ثم يشير الطفل للرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المطلوبة، وفي الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ المختبر جملتين يصفها الرسم ثم يسأل الطفل ما الصورة؟، والمتوقع من الطفل أن يكرر الجملة التي قرأها المختبر.
- اختبار النمو اللغوي The Test of language Development (TOLD) والذي يستخدم لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، فالاختبار يقيس 7 مكونات للغة المنطوقة من خلال 7 اختبارات فرعية وهي: المفردات اللغوية الشفاهية، فهم القواعد النحوية للغة، تقليد الجمل ومحاكاتها على نفس النمط، تكميل الجمل تبعاً للقواعد النحوية، ونطق الكلمات ومخارج الألفاظ، والتمييز بين الكلمات وبعضها، ويستخدم هذا الاختبار مع الأطفال من سن 4–8 سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982: 202- 203)

2- الأساليب غير المقننة:

وتتمثل في:

- الطلب: عن طريق سؤال الطالب أن يرسم.
- الإنكار: عن طريق سؤال الطالب أن يبين الخطأ الذي في الرسم.
- التعليق: حيث يطلب من الطالب التعليق على السؤال أو الصورة أو غيرهما.
- بيان السبب: حيث يتم سؤال الطالب لبيان سبب حدث معين.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل.

(Polloway, et al, 1989: 197- 198)

- كما يمكن استخدام وتحليل شرائط مسجل عليها لغة الطفل، حيث يقترح كل من سلفيا ويسلدى Salvia & Ysseldyae 1978م، الحصول على عينات متالية من 50 إلى 100 جملة، هذه الجمل تلقائية يثيرها وجود منبه معين موجود صورة مثلاً، يتحدث عنها التلميذ.

(Mangiel et al, 1984: 169)

والتحليل الشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المفردات اللغوية، تركيب الجمل، علم النحو والصرف، اللعثمة في الكلام، أنواع الصفات والأحوال، الجمع، الأزمنة.

(Siegel &Gold, 1982: 203)

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل.

(Polloway et al, 1989; 197- 198)

كما يمكن استخدام شرائط الكاسيت لتسجيل عينات لغوية لكل طفل، وتحليلها حيث يقترح كل من سلفيا ويسلدى Salvia & Ysseldyae (1978) ضرورة الحصول على عينات متالية من 50 إلى 100 جملة لكل طفل، بحيث تكون هذه الجمل تلقائية، تثار لدى الطفل عن طريق تعريضه لمنبه معين مثل الصور مثلاً والتي تعرض عليه، ويطلب منه أن يتحدث عنها.

(Manhiel et al, 1984: 169)

ويؤكد ذلك كل من سيجل وجولد Siegel & Gold (1982 :203) حيث يشيران إلى أن التحليل الشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المفردات اللغوية، وتركيب الجمل، وعلم النحو والصرف، واللعثمة في الكلام، وأنواع الصفات والأحوال، والجمع، والأزمنة.

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية.

أسس علاج صعوبات التعبير الشفاهي:

1- الخلل المتسبب في صعوبة التعبير الشفاهي هو خلل وظيفي قابل للتدريب والتعديل، حيث أكد العديد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات العصبية، فالعجز الوظيفي يقود إلى عجز في العملية الإدراكية التي بدورها تؤدي إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم الذين لديهم عجز في الجانب الإدراكي أو المعرفي أو الحركي يمكن معالجتهم من خلال الوسائل والأساليب السلوكية والتحفيزية، وعلى الرغم من أن العجز المخي الوظيفي قد يعوق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نقص التدريب، وكنتيجة لذلك يزداد العجز في السلوك لدى الطفل وفي مراحل لاحقة يظهر الطفل تبايناً واسعاً بين قدراته وتحصيله.

2- أكد علماء اللغة على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فالفرد لا يستطيع أن يعيش إلا بين أفراد مجموعة من الناس متجانسة التعبير، والأداء اللغوي، ولا يمكن معالجة أي صعوبة لغوية إلا في إطار اجتماعي تستخدم من خلاله اللغة.

3- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التي يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من النشاط الذي يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم في إثراء مجال معرفة الطفل، وتشبع كثيراً من حاجاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول باولينا Bawlina إن الصور هي الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو الكلام.

(سرجيوسبيني، 2001، 120)

ولذلك لا يرتبط علاج صعوبات التعبير الشفاهي بمحتوى دراسي محدد، وإنما يكون التدريب العلاجي قائماً على أنشطة تشمل محتوى عاماً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروءة تناسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

4- أكد علماء النفس على التعزيز باعتباره دافعاً مهماً في عملية التعلم على وجه العموم، وكذلك في اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فأساليب التعزيز المختلفة (المادية، المعنوية) تعتبر من أهم المعينات لاستمرار أي برنامج علاجي.

5- تظهر معظم الاتجاهات النفسية وجود عوامل تؤثر في عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، فكلما كانت المواد اللغوية ذات معنى، كان تعلمها أفضل، وأسرع من التي ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوي كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، حيث يعد الهدف الأساسي للغة هو توصيل المعنى من خلال السياق المناسب، ولذلك يرتكز علاج صعوبات التعبير الشفاهي على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

6- يطبق مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

7- أظهرت الدراسات الحديثة في التعلم اللفظي أنه كلما كان المثير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، ولذلك سيعتمد البرنامج في محتواه (كلمات- جمل - قصص- أنشطة متنوعة) على ربط المثيرات اللفظية بخبرات التلاميذ السابقة في تعلم اللغة؛ وذلك حتى يزداد معنى المثير؛ وحتى تعمل بعض الارتباطات المثارة على تسهيل عملية التقدم في دراسة أنشطة البرنامج بسبب ارتباطها باستجابة التلاميذ الجديدة مما يسهل تعلمها.

8- تؤثر الحالة النفسية للطفل على قدرته على التعبير، فشعور الطفل بالدفء والمحبة والأمن والثقة بالنفس من العوامل التي تساعده على التحدث؛ ولذلك تركز أنشطة البرنامج على الموضوعات الطريفة، والقصص الممتعة التي تحقق السعادة، والتسلية والألفة للتلاميذ.

9- تقدم أنشطة البرنامج في تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

10- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أهم عوامل النجاح في تعلم اللغة، فإنتاج الفقرة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتي بدورها لا تكتسب إلا بعد نطق الكلمات بشكل صحيح والذي يعتمد هو الآخر على نطق الأصوات بشكل صحيح.

نماذج لأنشطة علاج بعض صعوبات التعبير الشفاهي

النشاط الأول:

الهدف من النشاط:

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً (ذ، ظ، ث).

الأدوات:

1- بطاقات لصور تتناول كلمات بها أصوات الذال والطاء والتاء.

2- نسخ من البطاقات لكل تلميذ.

3- مادة مسجلة للنطق الصحيح للكلمات.

مدة النشاط: 10 دقائق لكل تلميذ.

الإجراءات:

- تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى الصور، وملاحظة ما فيها، ثم النطق بالكلمات التي تعبر عنها الصورة.

يتم تشجيع التلميذ الذي يقوم بنطق الكلمات بطريقة صحيحة بحيث يتم إعطاؤه هدية رمزية على سبيل المثال: أقلام، أو قطع حلوى.

- يتم التخفيف من حاجز الخوف لدى التلاميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ.

- تنطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

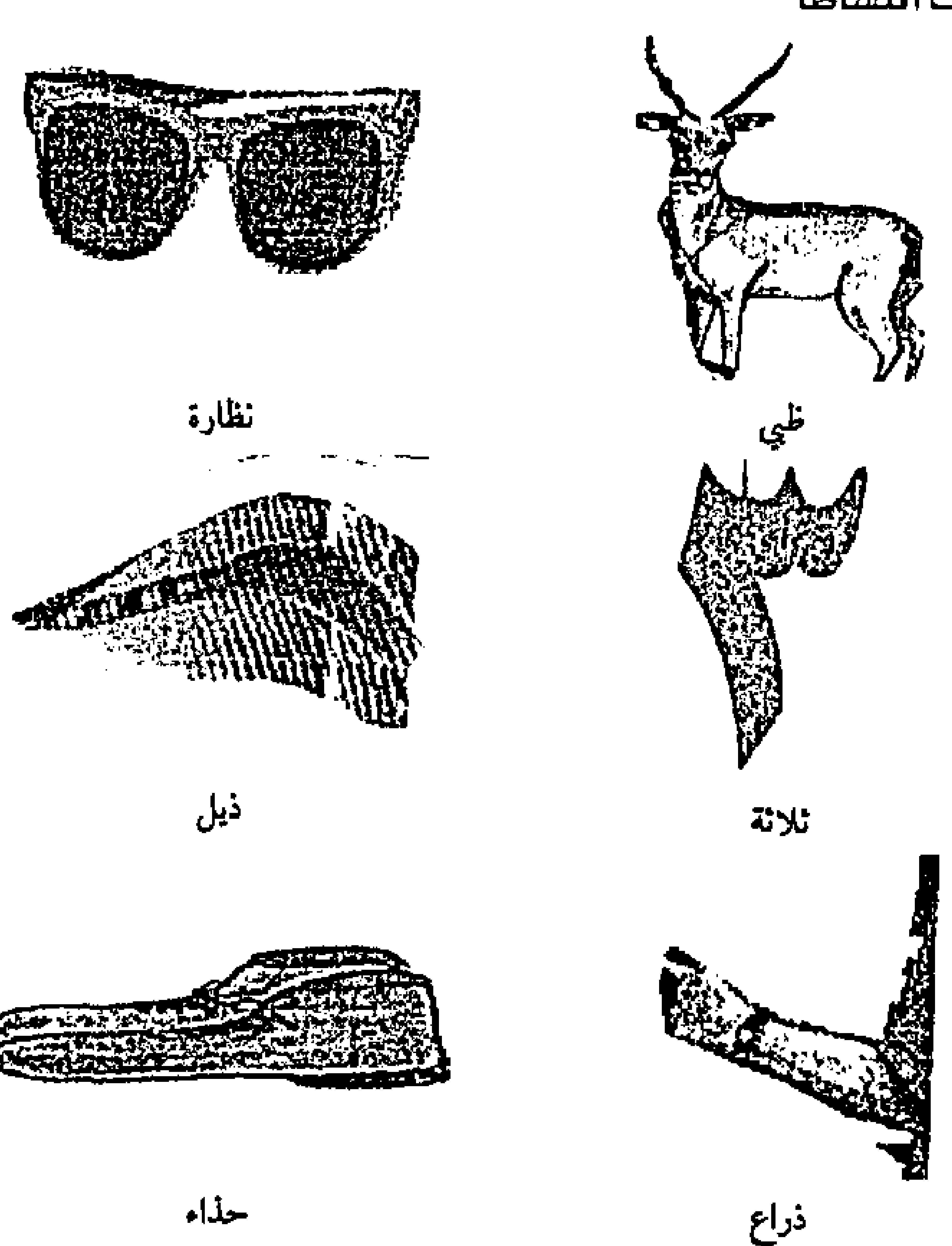
- يتم تشغيل المسجل لعرض نطق الكلمات مسموعة بشكل صحيح.

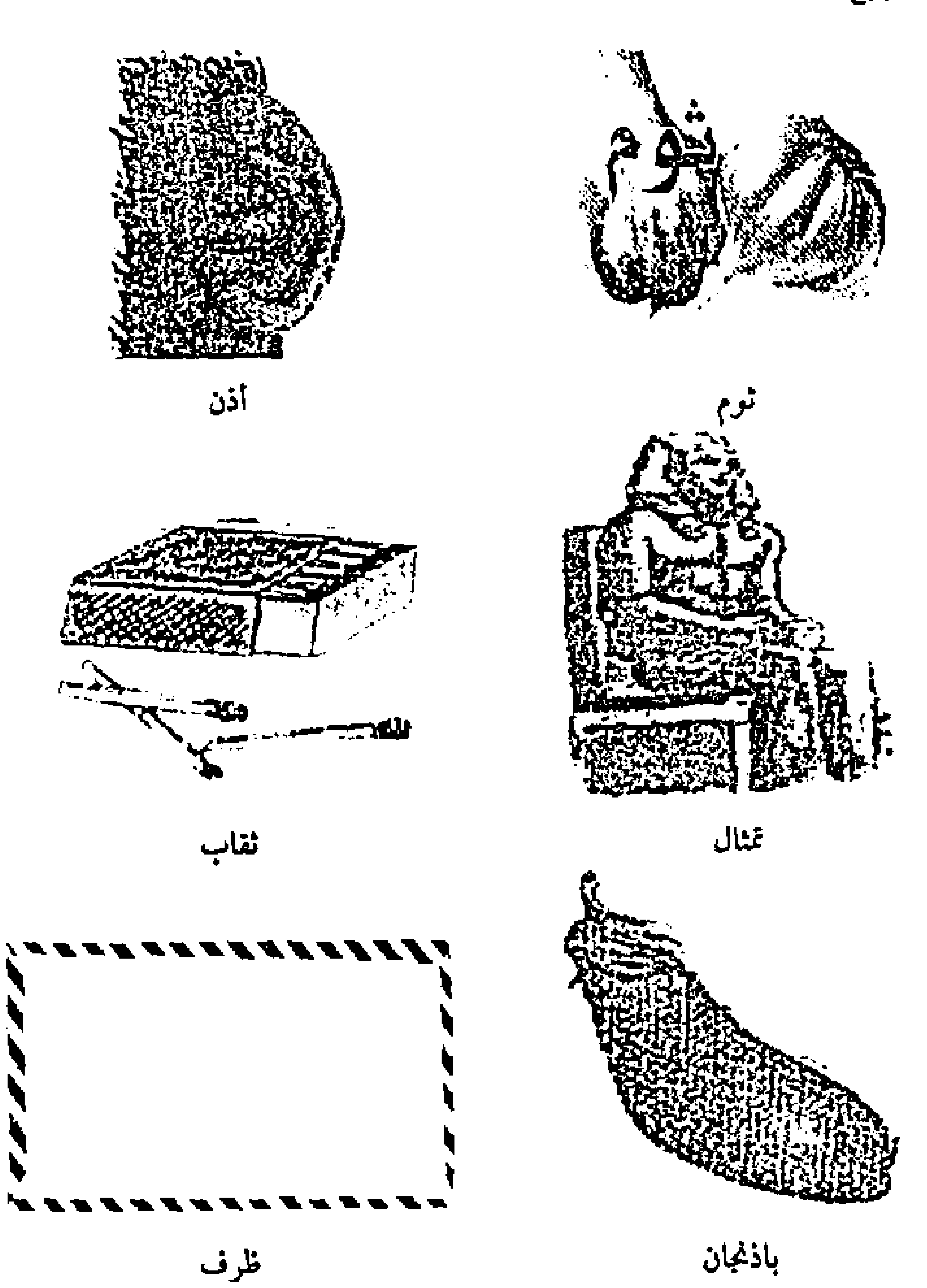
- يطلب من كل تلميذ إعادة النظر إلى الصور مرة ثانية ونطق ما تعبر عنه من كلمات نطقاً صحيحاً.

التقويم:

يتمثل تقويم التلاميذ في علاج صعوبة نطق (ذ، ث، ظ) في نطق الكلمات المتضمنة في صور النشاط نطقاً صحيحاً، وفي حالة فشل التلميذ في النطق الصحيح، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للحروف والكلمات.

تدريبات النشاط





ثوم

أذن

تمثال

ثقاب

باذنجان

ظرف

النشاط الثاني

الهدف من النشاط:

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ، ظ، ث) نطقاً صحيحاً.

الأدوات:

بطاقات مكتوب عليها كلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء بحيث تكون هذه الحروف مكتوبة بخط ملون.

صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط:

10 دقائق لكل تلميذ.

الإجراءات:

- تقدم بطاقات الكلمات لكل تلميذ ثم يطلب منه النظر إلى هذه الكلمات وقراءتها مع بيات النطق الصحيح للحرف الملون حيث يقال للتلميذ:
- أمامك مجموعة من الكلمات التي بها حرف ملون، انظر إليها وانطق هذه الكلمات نطقاً صحياً، ثم حاول نطق أصوات الحروف الملونة نطقاً صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسنانك الأمامية في أثناء النطق.
- يقدم تشجيع إيجابي رمزي للتلميذ إذا أصاب في نطق أصوات الحروف والكلمات المكتوبة مع محاولة التخفيف من خجل وخوف التلميذ إذا فشل في نطق أصوات هذه الحروف والكلمات.
- يطلب من التلميذ تقسيم البطاقات إلى ثلاث مجموعات: مجموعة لكلمات حرف (الثاء)، ومجموعة لكلمات حرف (الظاء) ومجموعة لكلمات حرف (الذال)، ثم يطلب منه نطق كلمات كل حرف نطقاً صحيحاً.
- يقدم تشجيع للتلميذ إذا نجح في عزل كلمات كل صوت ونطقها نطقاً صحيحاً.

التقويم:

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الكلمات والحروف الملونة في البطاقات المقدمة لهم نطقاً صحيحاً وفي حالة فشل التلميذ في الوصول إلى هذا المستوى يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للكلمات.

تدريبات النشاط

ظ	ث	ذ
لحظة	باحث	أستاذ
غليظ	ثناء	تنفيذ
موظف	كثير	أخذ
نظيف	آثار	ذنب
يظن	ثروة	مهذب
ظريف	عبث	ذهب
مظلم	ثمانية	ذم
ظمآن	عثمان	يأخذ

النشاط الثالث

الهدف من النشاط

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً. (ذ، ظ، ث).

الأدوات:

- بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات ملونة تحتوي على حروف الثاء، الظاء، والذال.
- بطاقات مطبوعة لكل تلميذ.

مدة النشاط: 40 دقيقة.

الإجراءات:

تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم يطلب منهم النظر إلى هذه البطاقات وقراءة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها نطقاً صحيحاً وبخاصة نطق أصوات الثاء، والذال، والظاء وذلك بوضع طرق اللسان بين الأسنان الأمامية.

يقال للتلميذ: يوجد أمامك في هذه البطاقات مجموعة من الجمل التي بها كلمات ملونة بها حروف الثاء، الظاء، والذال، انظر إلى هذه البطاقات وانطق ما تحتويه من جمل:

- تنطق الكلمات والجمل أمام التلاميذ نطقاً صحيحاً.
- يطلب من التلاميذ أن ينطقوا الجمل التي بها حرف معين من الحروف الثلاثة والتي تحدده هي كأن يقال لهم:

من معه جملة بها حرف الثاء؟ انطقها

من معه جملة بها حرف الظاء؟ انطقها

من معه جملة بها حرف الذال؟ انطقها

وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من نطقها مع تكرار النطق حتى يتم النطق بشكل دقيق.

التقويم:

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الجمل والكلمات الملونة نطقاً صحيحاً.

أما في حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات نطقاً صحيحاً.

تدريبات النشاط

انظر إلى الجمل الآتية وانطقها، ولاحظ نطق الثاء والذال والظاء في الكلمات:

ظ	ث	ذ
تظهر النجوم ليلاً في السماء	الثعلب حيوان ماكر	أحب التلميذ الذكي
حافظ على نظافة أسنانك كل يوم	الثلاجة تحفظ الطعام من الفساد	ذرفت العين الدموع
لا تسر في الطرق المظلمة	اشتريت ثوباً ثميناً	لا تذل نفسك لغير الله
قامت الخادمة بتنظيف الحجرة	من أيام الأسبوع الاثنين، و الثلاثاء	احذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب
لا تظن بالناس السوء	يقف الممثل على خشبة المسرح	يشرح الأستاذ الدرس
الشرطي ينظم حركة المرور	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث	هذه نافذة، وهذا باب
الظمآن يرويه الماء	كثرت الحوادث في المدن	يتجمع الذباب على القاذورات

النشاط الرابع

لتقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والثاء

الهدف من النشاط:

تقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والثاء.

الأدوات:

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات تتضمن أصوات الذال والظاء والثاء.

مدة النشاط: 5 دقائق لكل تلميذ.

الإجراءات:

- تقدم بطاقات الجمل إلى التلميذ موضع التقويم.
- يطلب من التلميذ قراءة الجمل ونطق ما بها من كلمات نطقاً صحيحاً مع مراعاة نطق الأصوات المحددة نطقاً صحيحاً.
- إذا نطق التلميذ الأصوات نطقاً صحيحاً تم الانتقال للنشاط التالي، وإذا لم ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً أعيد التدريب على نطق الأصوات مرة أخرى حتى يتم إتقان نطق الأصوات.

تدريبات النشاط

- الثعلب حيوان ماكر
- ينظم التلاميذ في صفوف
- ضع الخطاب في المظروف
- يتجمع الذباب حول القاذورات
- يرتدي الولد ثوباً نظيفاً
- في مصر آثار كثيرة وعظيمة
- لا تعبث بالأشياء الثمينة والذهبية
- لا تظن بالناس السوء
- لا تسر في الأماكن المظلمة
- يذوب الملح في الماء

النشاط الخامس

الهدف من النشاط

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينها.

الأدوات:

- مجموعة من البطاقات مكتوب على كل واحدة منها جملة اسمية، وأخرى فعلية.
- نسخة من البطاقات لكل تلميذ. مدة النشاط: (45) دقيقة.

الإجراءات:

- تعرض بطاقات الجمل على التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل جهراً بنطق صحيح.
- يطلب من التلاميذ ملاحظة مدى وجود أركان الجمل الأساسية، والفرق بين صياغة الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) والجملة الفعلية (فعل + فاعل+ مفعول به).
- يقسم التلاميذ قسمين، قسم لقراءة الجمل الاسمية، والآخر لقراءة الجمل الفعلية، ثم تطلب من كل فريق أن يحول الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.
- يقدم تشجيع رمزي لمن يؤدي المهمة المطلوبة منه بنجاح.

التقويم:

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في إنتاج جمل اسمية، وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبه مرة أخرى حتى يستطيع إنتاج جمل اسمية، وفعلية، متكاملة الأركان ويستطيع التفريق بينها.

تدريبات النشاط

-انظر واقرأ ولاحظ الفرق بين الجمل الآتية:

الأسرة تشاهد التليفزيون	تشاهد الأسرة التلفزيون
محمد مجتهد في مذاكرته	يجتهد محمد في مذاكرته
الفلاح يسقي الزرع	يسقي الفلاح الزرع
التلميذ جالس في المكتبة	يجلس التلميذ في المكتبة
التلوث في منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل	يؤثر التلوث في منطقة معينة على البيئة ككل
الضيوف يشربون الشاي	يشرب الضيوف الشاي
الفتاة ترتدي فستاناً جميلاً	ترتدي الفتاة فستاناً جميلاً
الزوج يساعد زوجته في المنزل	يساعد الزوج زوجته في المنزل
الطفل يشرب اللبن	يشرب الطفل اللبن
الأسد يعيش في الغابة	يعيش الأسد في الغابة

المراجع العربية والأجنبية

1- أحمد أحمد عواد (1988): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.

2- أحمد فؤاد عليان (1992): المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض دار السلم للنشر والتوزيع.

3- أنور محمد الشرقاوي (1987): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات الجزء الثاني، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص103- 179.

4- جابر عبد الحميد جابر (2001): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تدريبهم، القاهرة: دار الفكر العربي، جمال مصطفى العيسوي (1988): برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

5- جمال مصطفى العيسوي (1991): برنامج لتنمية بعض مهارات التحدث، واثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، حسن حسين سليمان قورة (1981): دراسات تحليلة ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، مجلة التربية، العدد 26، السنة 8 يوليو 1998، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية - دولة الكويت.

6-خالد فاروق أحمد (1998): تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

7- زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مترجم الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، زينب محمود شقير (2001): اضطرابات اللغة والتواصل، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

8- سوجيوسبيني (2001): التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح جسن عبد الفتاح: القاهرة: دار الفكر العربي السيد عبد الحميد السيد (1996):

تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعليم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

9- سيد أحمد عثمان (1990): صعوبات التعلم، القاهرة: كتبة الأنجلو المصرية، عبد الرحمن أيوب (1989): تحليل عملية التكلم وبعض نتائجه التطبيقية، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد 3، ص ص25- 67.

10- عبد العليا إبراهيم (1981): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. الطبعة الخامسة، القاهرة: دار المعارف.

11- عبد الفتاح حسن البجة (1999): أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية العليا، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

12- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

13- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

14- عبد الهادي عبده، فاروق السيد عثمان (1995): سيكولوجية القراءة، القاهرة: دار المعارف، علي عبد العظيم سلام (1988): منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، فيصل محمد خير الزراد (1991): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة: دراسة مسحية- تربوية- نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد الثامن والثلاثون، ص ص121- 127.

15- علي عبد العظيم سلام (1988): منهج مقتر للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، عبد الرحمن أيوب (1989): تحليل عملية التكلم وبعض نتائجه التطبيقية، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد 3، ص ص25- 67.

16- فتحي يونس، محمود الناقة، ورشدي طعيمة (1987): تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، القاهرة: مطابع الطوبجي.

17- كيرك وكالفنت (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: زيدان السرطاوي ، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

18- لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (1988): التقييم في التربية الخاصة (التقويم التربوي) ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

19- محمد رفقي عيسى (1987): سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت: دار القلم.

20- محمد صلاح الدين مجاور (1983): دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. الكويت: دار القلم.

21- محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة (1995): التعبير اللغوي: مكوناته، ومنشاط تعليمه وتنمية مهاراته، دبي: وزارة التربية والتعليم.

22- محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة (1995): التعبير اللغوي: مكوناته منشاط تعليميه وتنمية مهاراته، دبي: وزارة التربية والتعليم.

23- محمد علي حسن، وفايز محمد عيد (1996): المدخل إلى صعوبات التعلم، رسالة المعلم، المجلد السابع والثلاثون، عمان، ص ص 19-27.

24- محمد عماد الدين إسماعيل (1989): الطفل من الحمل إلى الرشد، جـ1، الكويت: دار القلم.

25- محمود كامل الناقة (1999): تعليم الاستماع والكلام، الكويت: مركز البحوث التربوية لدول الخليج.

26- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (2002) تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته، كلية التربية، جامعة عين شمس.

27- مصطفى رسلان (1986): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة: دار الكتب القومية.

28- مصطفى محمد كامل (1988): علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص ص212- 250.

29- **Abrahamsen, E. P. & Shelton, K. C.** (1989): Reading Comprehension in Adolescents with Learning Disabilities: Semantic and Syntactic Effects. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 9, pp. 569-572.

30- **Anderson, P.L. (1982):** A Preliminary Study of Syntax in the Written Expression of Learning Disabled Children Journal of Learning Disabilities. Vol. 15, No. 6, Pp 359-362.

31- **Bryan, Tamis H, & Bryan, Games H. (1986):** Understanding Learning Disabilities. 3rd ed. California: Mayfield Publishing Company.

32- Catts, Hugh (1986): Speech Production Phonological Deficits in Readong Disordered Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 19, No. 8, pp. 505-509.

33- **Coleman, Jant (1980):** Oral story Making Experiences to improve the Oral Language Proficiencies and Sense of Story of Fourth Grade Remedial Reading students. ERIC, ED: 216358.

34- **Dunlap, Linda (1997):** An Introduction to Early Children Special Education. Boston: Allyn and Vacon.

35- **Ediger, Marlow (1999):** Oral Communication Skills in the Rural School. U. S.A. Missouri, Education Resurces Information Center,

36- Fox, Richard (1998): Thinking and the Language Arts. In:; Williams Burden (ed) Thinking through the Curriculum. Great Britain: MPG Book Ltd.

37- **Gross, Jeams (1996):** Special Education Need in he Primary School: A pracical Guide. 2nd ed, Buckingham: Open University Press.

38- Hallaban, Damiel p. & Bryan, Games, H. (1981): Learning Disabilities in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education. New Jersey: prefentice- Hall, Inc, Pp 141-161.

39- **Hammil, D. D. (1993):** A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the Unites States. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 5, Pp295- 310.

40- **Hammil, D. D. (1993):** On Defining Learning Disabilites an Emargine Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 74- 83.

41- **Jordan, Daler (2000):** Understanding and Managing Learning Disabilities in Adults. Florida: Krieger Publishing Company.

42- **Kamhi, Alan G., Gatts, Hagh w. & Mauer, Daria. (1990):** Explaining Speech Production Deficits in Poor Reading. Journal of Learning Disabilities, Vol 23, No. 10, pp. 75- 79.

43- **Kearny, C.A. & Draman, R. S. (1993):** The Write Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disability. Journal of Learning Disabilities. Vol,. 26, No. 1, PP. 52-56.

44- **M. C Reynolds & M. Ainserow (1994):** Children and Youth with Special Needs. in Torsten Husen & Neville Postlethwaith (eds) International Encyclopedia of Education, . Vol. 2, pp. 719- 722

45- **Mangiel, John N, Stale, Nancy K. & Willhid, Games (1984):** Teaching Languages Arts: Classroom Application. New York: McGrow - Hill, Inc.

46- **Margo, Mastropier & Scruggs, Thomas (1997):** Effective Instruction for Special Education. Boston: Little, Broum Company.

47- **Polloway, Educard A., Pathon, Jomes R., Sapyne, Tames S. Payne puth A. (1989):** Strategies for Teaching Learners with Special Needs. Columbs: Merrill publishing Company.

48- **Ruetz, Nancy (1997):** Communication Improving Reading, writhing Speaking and Listening Skills in the work Place. Instructor's Guid, Work place Education, Project Alert, Wayne State University.

49- **Shea, Thomas M. & Baver, Marie (1997):** An introduction to Special Education: A Social Systems Perspective. 2nd ed, Chicago: Times Mivvor Higher Education Group.

50- **Smith, Tom E: Finne, David M.& Dowidy, Coral A. (1997):** Teaching Students with Mild Disabilities. Philadelphia: Horcourt Brace Jovanovich College publishers.

51- **Traver, Sara G. and sworth, Patricia S. (1981):** Written and Oral Language for Verbal Children. in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Edueation. New Jersy: prentice - Hall, PP. 491- 511.

52- **Taylor, Martin, M, (1990):** Psycholinguistics: Learning and Using Language. New Jersey: prentice- Hall.

53- **Wong, Birnice (1998):** Learning about Learning Disabilities. 2nd ed, New York: Academic press.

الفصل الخامس عشر

تقويم المفاهيم اللغوية عند الأطفال

مقدمة :

يعتبر التقويم عنصرا من عناصر المنهج إلا أنه يختلف عن هذه العناصر في قدرته البالغة على التأثير فيها، فالتقويم مثلاً يتأثر بالأهداف، كما أنه يؤثر فيها تأثيراً ملموساً، فقد يؤدي التقويم إلى تغيير أو تعديل في بعض الأهداف إذا ثبت عدم صلاحيتها أو استحالة تحقيقها أو عدم مناسبتها للمتعلمين.

وللتقويم أثر مماثل على المحتوى إذ قد يؤدي إلى تعديله أو إعادة صياغة بعض أجزائه أو الحذف منه أو الإضافة إليه كما أن للتقويم أثرا واضحاً في الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، إذ قد يؤدي إلى تعديل فيها إذا ثبت أنها لا تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة مرضية.

وبذلك نجد أن التقويم يؤثر في جميع عناصر المنهج تأثيرا ملموساً، كما أنه يؤثر أيضاً في نفسه، إذ أحياناً ما ينصب التقويم على الامتحانات وهى وسيلة من وسائل التقويم فيصدر الحكم على مدى صلاحيتها أو قدراتها على أداء الغرض منها، وهل يمكن الاعتماد عليها بصورتها الحالية،أم من الواجب تعديلها ؟ أو تغييرها أو تطويرها ؟

مفهوم التقويم في المنهج :

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل. ولا تنحصر عملية التقويم في كونها تشخيصاً للواقع، بل هي أيضاً علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي تحديد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها. و التقويم عملية هامة ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما قام الإنسان بأداء عمل ما فإن عليه أن يعرف نتيجة هذا الأداء، وهل حقق الهدف منه على النحو المنشود؟ وإذا لم يتحقق، فما المعوقات التي

اعترضته ؟ وكيف يمكن تلافيها فيما بعد ؟ بحيث لو قام بنفس الأداء مرة أخرى فإنه يكون قادراً على تحسينه والوصول به إلى أحسن وضع ممكن.

أهمية تقويم مناهج رياض الأطفال :

عملية التقويم ضرورة تربوية ملحة في جميع المراحل التعليمية من أجل التوصل إلى التعرف على فعالية البرامج ودورها في ترجمة الأهداف التربوية إلى مناشط سلوكية وممارسات يومية يقوم بها المتعلمون بغية اكتساب مهارات حياتيه نافعة وتكوين مفاهيم علمية سليمة واكتساب خبرات فعالة ومثمرة. وبالرغم من شيوع أهمية عملية التقويم في العملية التربوية في المراحل التعليمية إلا أنها لم تحظ بالاهتمامات الكافية في مرحلة رياض الأطفال، فعملية التقويم لم تأخذ طريقها إلى برامج رياض الأطفال إلا في السنوات العشر الأخيرة، حيث أخذت عملية التقويم وتطبيقاتها تؤدى دورها في تقويم أهداف رياض الأطفال وبرامجها التعليمية. وأدواتها وأجهزتها وألعابها وأبنيتها المدرسية ومكانة معلماتها ودورها في العملية التعليمية، وتقويم حصيلة نمو أطفالها وتكامل ذلك النمو، وأصبحت عملية التقويم هامة لقياس وتقويم شخصية الطفل بجميع جوانب نموه الأساسية، كما أنها تشكل قيمة تربوية نافعة إذا أحسن استخدامها من قبل معلمة الروضة في التعرف على فعالية البرامج اليومية لرياض الأطفال وإعطاء الصورة الواضحة عن نمو الأطفال.

وظائف التقويم :

للتقويم دلالة في العملية التعليمية، ويجب ألا نعتبره مجرد عملية منفصلة تستخدم على فترات مناسبة بهدف إعطاء درجات أو قياس التحصيل أو ملاحظة النمو، ولكن يجب أن ننظر إليه كعملية مستمرة لها علاقة قوية بكل نواحي البرنامج الكلي لنمو الطفل وتحسينه.

وعملية تقويم برامج رياض الأطفال تحقق الأهداف التربوية التالية :

1- مساعدة الوالدين والمعلمات على تفهم الطفل ومتابعة نموه ودراسة مشكلاته اليومية لتصحيح ما يقع من أخطاء في تربيته.

2- كشف حالات الإعاقة المبكرة وسرعة معالجتها دون استفحال.

3- إتباع أساليب تربوية في معالجة المشكلات السلوكية النابعة من التفاعلات الاجتماعية للطفل داخل الروضة أو الأسرة.

4- الكشف عن المهارات والاستعدادات الخاصة للطفل وتوجيهها إلى الطريق الصحيح كالموسيقى والرسم وغيرها.

5- تساعد عملية التقويم على توزيع الأطفال على مجموعات متقاربة في القدرات والاستعدادات.

6- إعطاء صورة متكاملة عن تطور نمو الطفل وقدراته ونمط شخصيته لإمكان تكملة تربية الطفل بصورة صحيحة في المدرسة الابتدائية.

مجالات التقويم :

إذا تعرض التقويم للمنهج فإنه من الممكن أن ينصب على عنصر واحد من عناصر المنهج أو على جميع عناصره وفقاً لما هو مطلوب، إذ قد ينصب التقويم على الأهداف والمحتوى والكتب الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم ووسائله.

وإذ تعرض التقويم للعملية التعليمية فإنه من الممكن أن ينصب على البرامج التعليمية والتلميذ والمعلمة والمدير والموجه ونظام الدراسة والمبنى المدرسي... الخ.

وبالتالي يمكن القول أن كل ما يدخل في نطاق العملية التعليمية أو ما يرتبط بها يكون قابلاً للتقويم.

أ- تقويم الأهداف التعليمية :

كانت المفاهيم التقليدية للتقويم تسلم بصلاحية الأهداف التربوية ولا تتعرض لها بالتقويم، وكانت تعتبر التقويم عملية قاصرة على النتيجة لا على شكل الأداء، إلا أن الاتجاه الإجرائي، وظهور الدعوة إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية نتجت عنها دعوة إلى عدم التسليم المطلق بصحة الأهداف التربوية التي تسعى الروضة إلى تحقيقها، فقد يكون بين هذه الأهداف ما ليس مجدياً لنمو الأطفال، أو ما ليس مرتبطاً بحاجات المجتمع، أو ما ليس متمشياً مع تطور المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة، وبذلك أصبح تقويم الهدف مجالاً رئيسياً من مجالات التقويم التربوي.

ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها :

- علاقة الهدف بالطفل والمجتمع وطبيعة ما يدرس.
- مدى إجرائية الهدف أو تخصصه.
- مدى إمكانية تحقق الهدف.
- مدى تدخل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر.
- تصنيف الأهداف وترتيبها.
- مدى وضوح الهدف.
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة

ب- تقويم محتوى المنهج :

لما كان تطوير المناهج الدراسية عملية ضرورية لتحسين العملية التعليمية كان لابد من تقويم محتوى المناهج الحالية والاستفادة من نتائج التقويم في إعادة بناء المنهج أو في تحسين بعض جوانبه، ومن الأسئلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعرض لتقويم محتوى المنهج:

- هل تم اختبار الإمكانية التربوية لنضع محتوى المنهج في ترتيب مسبق قبل تنفيذه؟
- هل يرتبط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟
- ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها؟
- ما مدى منطقية التسلسل في المحتوى؟
- هل يسمح المحتوى المقترح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك عن طريق تصعيد المستوى أو إثراء المحتوى؟

جـ- تقويم التدريس (التعليم) :

يحتل هذا المجال مشكلة رئيسية في التقويم التربوي – وذلك للأهمية البارزة للمعلم في العملية التعليمية ومما زاد المشكلة تعقيداً هو عدم اتفاق التربويين على معيار أو مجموعة من المعايير التي نحكم بها على كفاءة المعلم، ويرى المتتبع للتطور التربوي أن تقويم التدريس سار في اتجاهات ثلاثة :

1- البحث عن خصائص المعلمين كمعيار للكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية، ومن هنا شغل المفهوم التربوي بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التي على درجة كبيرة من الارتباط بالتدريس الجيد.

2- البحث عن العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك للمعلم والمتعلم، وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المعلم والمتعلم هو أساس للتعليم وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

3- البحث عن نتائج التعليم باعتباره المؤثر الأهم أن لم يكن الوحيد لكفاءة المعلم، فإذا كان تحصيل المتعلمين طيباً فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المعلمين. ويركز هذا الاتجاه على العائد أو الناتج من العملية التعليمية.

د- تقويم نتائج التعلم :

ونقصد به تقويم طفل الروضة من حيث قدراته واستعداداته، واتجاهاته، وشخصيته وسماته المزاجية، إلا أنه وبدافع التركيز سيقتصر حديثنا هنا عن تقويم الجانب التحصيلي أو تقويم نتائج التعلم عن طريق الاختبارات التحصيلية (البطاقات المصورة، والمهام الشفوية والعملية، ومهام الورقة والقلم)، بالإضافة إلى أدوات ووسائل التقويم غير الشكلي (بطاقات ملاحظة الأداء، والمقابلات الفردية، وملفات أعمال الطلاب) وكل ما نرجوه وراء ذلك أن يتكون لديك مهارة حقيقية في هذه الأنواع من وسائل وأدوات التقويم، وأن يتكون لديك اتجاه إيجابي نحو تلك الأساليب الحديثة لتقويم نمو طفل الرياض.

أنواع التقويم :

يمكن تصنيف أنواع التقويم التي يمر بها الطفل قبل وأثناء وبعد الموقف التعليمي إلى أربعة أنواع رئيسية هي:

1- تقويم حالة الطفل قبل البدء في تقديم البرامج التعليمية له Placement Evaluation:
ويقصد به تقويم وضع الطفل عند البدء في تقديم محتوى دراسي جديد له، وهو عادة ما يركز على التعرف على المعلومات والمهارات التي ينبغي أن توجد عند الطفل، والتي تعد كمقدمات لتدريس المحتوى الدراسي الجديد له. وغالباً ما تدور الأسئلة حول الخبرات التعليمية السابق تعلمها، عند الطفل، واللازمة لتعلم المحتوى

الجديد، كذلك الوقوف على استعدادات واهتمامات الطفل نحو دراسة المحتوى الجديد وذلك من خلال بطاقات تقيس الاستعدادات وأخرى تعد بمثابة اختبارات قبلية في أهداف المحتوى الجديد، والهدف من تقويم الحالة هو تحديد حالة الطفل في السلسلة التعليمية، وأسلوب التعلم الأكثر مناسبة له وذلك لتهيئة أعلى تحصيل لكل طفل.

2- تقويم تقدم الطفل أثناء مواقف التعليم والتعلم :Formative Evaluation: ويقصد به التعرف على مقدار التقدم الذي يحرزه الطفل عند تعلم المحتوى الدراسي الجديد، كذلك إفادة المعلمة في التعرف على أنماط الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الأطفال، وتحديد الأجزاء التي تحتاج إلى علاج واقتراح حلول لها، هذا بالإضافة إلى تعريف الطفل بمقدار التقدم الذي أحرزه. وهذا النوع من التقويم والذي يعرف باسم التقويم التكويني، يعتمد على بطاقات تعد خصيصاً لكل جزء من أجزاء المقرر (غالباً ما تعدها المعلمة) وهي تهدف أساساً إلى تحسين عملية التعليم والتعلم.

3- تشخيص مشكلات الطفل أثناء مواقف التعليم والتعلم :Diagnostic Evaluation: ويقصد به التعرف على الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها كل طفل بغرض تحديد أنواع العلاج المناسبة لكل مشكلة. ويهتم هذا النوع من التقويم ببحث الأسباب وراء الصعوبات التي يعاني منها الطفل والتي تعوق عملية التعليم والتعلم. ويعتمد هذا التقويم على اختبارات (بطاقات) تشخيصية تعد خصيصاً لذلك بالإضافة إلى أساليب الملاحظة المتعددة والمقابلات بغرض التعرف على المشكلات الشخصية أو العقلية أو التحصيلية لدى كل طفل ووضع خطط لعلاجها.

4- تقويم نمو الطفل في نهاية مواقف التعليم والتعلم :Summative Evaluation: ويقصد به التقويم النهائي لحالة كل طفل في نهاية السلسلة التعليمية بغرض التعرف على مقدار التعلم الذي حدث، وللحكم على فاعلية التعلم والأنشطة التعليمية المستخدمة، وأيضاً لتقويم المحتوى التعليمي وأدوات القياس نفسها وباختصار فالغرض منه تقويم جوانب التعلم جميعها بعناصرها المختلفة. وتستخدم نتائج هذا التقويم في تحديد درجات ومستويات الأطفال على المحتوى التعليمي وعلى تمكنهم من النتائج التعليمية. وتتوقف أساليب التقويم النهائي على الأهداف التعليمية، ولكنها عادة ما تتكون من اختبارات (على صورة بطاقات) تحصيلية تضعها المعلمة وإن كانت الاتجاهات الحديثة في تطوير التقويم النهائي تهدف إلى قياس أوجه مختلفة وعديدة للنمو بهدف إعطاء معلومات كاملة

عن مدى ملائمة أهداف المقرر، ومدى فاعلية المحتوى وطرق وأنشطة ومعينات التعلم، والأدوات والوسائل التي استخدمت في عملية التقويم....

أسس التقويم :

التقويم الناجح يعتمد على مجموعة من الأسس التي يجب أن تتوافر فيه منها :

1- أن يرتبط التقويم بالأهداف الموضحة للعملية التعليمية أو المحتوى التعليمي الذي نقومه.

2- أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التي ننشدها، فعند تقويمنا للعملية التعليمية ينبغي ألا يقتصر التقويم على تقويم تحصيل الأطفال، بل لابد أن تقوم العملية التعليمية بعناصرها المختلفة من أهداف ومحتوى، والوسائل التعليمية المتاحة ومستوى المعلمة ومهاراتها التدريسية... الخ.

3- تنوع أدوات التقويم من أسئلة وملاحظات وبطاقات ومقابلات فردية وجماعية حتى تتكامل معلوماتنا عن المجال الذي نقومه.

4- أن يتوافر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.

5- أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المقوم ومن يقوم. فالأطفال مثلاً يجب أن يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات (البطاقات التقويمية) ثم لابد وأن تناقش المعلمة معهم نتائج التقويم فور تصحيح تلك البطاقات.

6- أن يراعى تقويم الأطفال الفروق الفردية واختلاف مستويات الأداء، والتقويم الجيد هو الذي يُميزّ بين مستويات الأداء المختلفة، ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للأطفال.

7- أن يكون التقويم عملية مستمرة ومنظمة تبدأ بتقويم حالات الطفل قبل وأثناء وبعد المواقف التعليمية.

خطوات التقويم :

تمر عملية التقويم بالخطوات التالية :

1- تبدأ عملية التقويم بأن تحدد المعلمة أهداف تقويم أطفالها بدقة ووضوح. ومن المهم أن نذكر هنا أن أهداف التقويم عادة ما تكون متسقة مع كل من:

- أهداف المعلمة من التدريس.
- وطرق التدريس المستخدمة.
- وما قام به الأطفال من أنشطة.

هذا ولا تقتصر أهداف المعلمة على الجوانب المعرفية فقط بل أنها تشمل أيضاً الجوانب الانفعالية والمهارية للطفل.

2- في ضوء أهداف التقويم تقوم المعلمة باختيار أو تصميم وسيلة التقويم التي تصلح لقياس هذه الأهداف، فمثلاً قد تستخدم المعلمة المهام التقويمية مفتوحة الاستجابة أو المهام مقيدة الاستجابة مثل : مهام الصواب والخطأ أو مهام الاختيار من متعدد أو المزاوجة لقياس بعض الأهداف، كما قد تستخدم المناقشة الشفهية لقياس البعض الآخر منها.

3- تطبيق وسيلة التقويم على الأطفال، وعلى المعلمة أن تعطى للأطفال فكرة واضحة عن:

أ- الغرض من التقويم.

ب- طريقة إجاباتهم على أداة التقويم.

ج - طريقة تصحيح أداة التقويم.

4- تحليل النتائج بغرض الكشف عن صعوبات التعلم أو التعرف على نواتجه. فعندما تقوم المعلمة بتصحيح استجابات الأطفال على أحد البطاقات التقويمية مثلا، فإن دورها لا يقتصر على مجرد إعطاء درجة نهائية لكل طفل ولكن تحدد المعلمة الصواب والخطأ في كل إجابة ومسبباتها.

5- وفي ضوء عملية التصحيح تحاول المعلمة تفسير نتائج الأطفال كما يلي :

أ- التعرف على أسباب عزوفهم عن إجابة سؤال معين أو القيام بأداء معين.

ب- التعرف على أسباب إقبالهم على سؤال معين أو مهمة تقويمية معينة.

ج - تفسير انخفاض درجاتهم في بعض المهام.

د- تفسير ارتفاع درجاتهم في بعض المهام.

هـ- تفسير وجود أخطاء معينة في أجوبة بعض الأسئلة.

6- في ضوء ما تكشف عنه استجابات الأطفال من وجود أخطاء في التعلم، تقوم المعلمة بتصحيح هذه الأخطاء ويمكن أن تستخدم بعض الأساليب التدريسية العلاجية، ومن بين هذه الأساليب :

أ- تنظيم بعض مواقف المراجعة.

ب- تنظيم مجموعات نشاط.

ج- توجيه الأطفال إلى بعض الأنشطة والممارسات التي تساعدهم على مزيد من الفهم.

د- إعادة شرح وتناول بعض الأجزاء بطريقة مبسطة.

وسائل التقويم :

يوجد العديد من الوسائل والأساليب التي تستخدمها معلمة الرياض في تقويم أداء أطفالها والتعرف على نواتج التعلم، ومن هذه الوسائل البطاقات التقويمية بأنواعها ومستوياتها المختلفة والتي تتناسب وطبيعة كل محتوى تعليمي وأهدافه الخاصة ووظائفه المميزة.

وفي هذا الصدد تشير (عواطف إبراهيم، 1991) إلى أن وسائل تقويم طفل الروضة تشتق من طبيعة نموه النفسي والمعرفي ومستوى هذا التقويم يتضمن:

1- الملاحظة المنظمة لسلوك الطفل اليومي.

2- البطاقات المصورة التي تتناول تقويم مهارات الطفل العقلية.

أولاً: الملاحظة: Observation

تلعب الملاحظة دوراً هاماً في عملية تقويم طفل الرياض، والملاحظة الموضوعية يجب أن تكون منظمة ودقيقة وشاملة لجميع جوانب سلوك الطفل، وتقوم المعلمة بمتابعة الطفل وملاحظة سلوكه أثناء ممارسته للأنشطة، داخل وخارج حجرة الصف، بغرض التعرف عما يعرفه الطفل وما يستطيع إنجازه، والملاحظة يجب أن تتم في جو طبيعي، وأن تكون هناك نقاط محددة قبليا من قبل المعلمة تتم على أساسها الملاحظة، وأن صدق القول فإن ما نقصده هنا هو الملاحظ الموجهة.

أمثلة: أثناء ملاحظة المعلمة للطفل، يمكنها أن تحدد أوجه ملاحظتها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

1- هل يقضي الطفل وقته في تصنيف الأشياء وترتيبها على هيئة صف؟ (ملاحظة مقدرة الطفل على ترتيب الأشياء وتصنيفها).

2- هل يظهر على الطفل السعادة والتمتع في التعرف على الأشكال ؟... ومن خلال إجابته عن شخصه (ما طولك ؟ ما عمرك ؟ حدثنا عن نفسك ؟ متى تستيقظ من نومك ؟... (ملاحظة مقدرة الطفل على تحديد الأطوال والأعمار والأزمنة).

3- هل يجلس الطفل على مائدة الطعام بصورة صحيحة ؟ هل يسأل المعلمة أو الآخرين المساعدة في كتابة رموز الأعداد 1، 2، 3،... ؟ وهل يستخدم الرموز العددية أثناء ممارسته للأنشطة الحرة ؟ (ملاحظة مقدرة الطفل على العد الآلي والعد ذو المعنى).

4- هل يستطيع الطفل تقسيم بعض اللعب على أصدقائه بالتساوي ؟ وهل يستطيع تحديد كم اللعب الأكثر ؟ والأقل ؟ (ملاحظة مقدرة الطفل على إقامة تكافؤ عددي بين المجموعات، والقيام بالمقارنات العددية).

ومن خلال المشاهدات السابقة وأمثالها يمكن للمعلمة التحقق مما إذا كان الطفل يستخدم الأفكار والمفاهيم اللغوية في أنشطته ومواقف حياته اليومية، وبتسجيل هذه المشاهدات والملاحظات عن الطفل تتمكن المعلمة من رسم صورة كاملة عن نقاط القوة والضعف لديه.

كما يمكن للمعلمة استخدام قوائم الملاحظة الموجهة في تجميع معلومات مفيدة عن كل طفل من أطفالها.

وتتصف الملاحظة بقواعد وأسس لابد أن تراعى عند القيام بمشاهدة سلوك الطفل، وأهم هذه الأسس هي:

1- يجب أن تكون الملاحظة في جوانب محددة وواضحة، والعبارات تكون مفهومة وغير غامضة أو مبهمة لإمكانية استخدامها في عملية القياس.

2- لابد من تكرار الملاحظة وتنوع مجالاتها واختلاف ظروفها لتساعد على صحة النتائج.

3- يجب أن تكون الملاحظة في ظروف تساعد على كشف صفات الأطفال وخصائص سلوكهم واستجاباتهم بالنسبة لمواقف معينة.

4- يجب أن تكون الملاحظة موضوعية قابلة للوصف والتسجيل والابتعاد عن المؤثرات الذاتية، وألا يتم تقدير الصفات بصورة مجتمعه في وقت واحد.

والمثال التالي يوضح مثالا لأحد بطاقات ملاحظة سلوكيات الأطفال...

مدى اكتساب الطفل سلوك آداب الحديث والحوار

م	العبـــــــــارة	يوجد	أحياناً	لا يوجد
1	ينصت الطفل لحديث الآخرين باهتمام.			
2	يستأذن إذا أراد الحديث.			
3	يعبر عن رأيه بوضوح ويتسم حديثه بالمرونة مع الآخرين.			
4	يتكلم بعد أن يستمع لمن يحدثه.			
5	يستخدم عبارات مهذبة عند الحديث مع زملائه أو الكبار (مثال) من فضلك – لو سمحت.			
6	يتحدث بصوت هادئ ومناسب.			
7	يبدي إعجابه بحديث الآخرين.			
8	يستفسر عمن يحدثه عن ما لا يفهمه (مثال) يطرح أسئلة ليستوضح الأمور الغامض عليه.			
9	يلتفت إلى أشياء أخرى أثناء حديثه مع الآخرين.			
10	يسخر من حديث زملائه الذين لديهم إعاقة أو عيوب في النطق والكلام.			
11	يتحدث أو يهمس إلى أطفال آخرين أثناء حديث المتكلم إليه محدثاً ضوضاء.			
12	يصر على أن يستأثر بالحديث عن نفسه وأحواله دون أن يقاطعه أحد.			
13	يستخدم الإيماءات المعبرة عن استحسانه للمتحدث معه. (مثال) هز الرأس – للتعبير بملامح الوجه.			
14	ينظر إلى المتحدث إليه مباشرة (اتصال العين).			
15	يلتفت لأشياء أخرى أثناء استماعه للحديث كالنظر إلى أوراق أو اللعب في أصابعه.			

فوائد الملاحظة :

يترتب على استخدام الملاحظة في التعرف على مستوى الطفل، العديد من الفوائد أهمها ما يلي:

1- تتيح الملاحظة المستمرة التي تقوم بها المعلمة للطفل الفرصة لفحص مدى التقدم الذي أحرزه ذلك الطفل، واكتشاف المشكلات حال ظهورها، والعمل على تذليلها بقدر الإمكان.

2- تمتاز الملاحظة بأنها ليست مضيعة للوقت، أو مخيفة للأطفال كالاختبارات التحصيلية (كما يعتقد المربون).

3- تزود بيانات الملاحظة، المعلمات، بمعلومات مفيدة تعجز وسائل التقويم الأخرى عن الحصول على مثلها.

ثانياً: المقابلات الفردية Interviews

المقابلة الفردية هي ببساطة موقف حواري بين شخصين عادة ما يطلق عليهما الفاحص والمفحوص، ولا غرابة في استخدام هذه الألفاظ فقد نشأت المقابلة أساساً خدمة للعلوم الطبية (بما فيها الطب النفسي) ثم امتد توظيفها إلى التعليم والتعلم لتشخيص صعوباته وتعرف آلياته وطرائقه في حالتنا يكون الفاحص هو المعلمة والمفحوص هو الطفل. وتقوم المعلمة بإجراء مقابلة فردية مع الطفل مستخدمة في ذلك أنشطة أداء المهام المحددة Specific Tasks، ويتم تحديد مستوى الطفل بغرض التعرف عما يعرفه وما يستطيع فعله (ممارسته) قبل تقديم أي خبرات تعليمية جديدة، ولكي تتضح أهمية المقابلة الفردية كأداة لتقويم تعليم وتعلم الأطفال وتشخيص الصعوبات، هذا فضلا عن أهميتها في التغلب على جوانب القصور في أدوات التقويم الأخرى كالاختبارات والبطاقات المصورة مثلاً، نعرض المهام التالية والتي يمكن أن تطلبها المعلمة من الطفل أثناء جلسة المقابلة الفردية:

1- أرادت إحدى المعلمات التعرف على قدرة الطفل على العد ذي المعنى، فقامت بتقديم مجموعة من الأشياء للطفل، عددها عشرة مثلا، ثم طلبت منه القيام بعدها، وذلك للتعرف عما إذا كان الطفل يستطيع العد ذي المعنى؛ ولأي عدد من العناصر التي يمكنه القيام بعدها.

2- أرادت إحدى المعلمات التعرف على قدرة الطفل على مقارنة كميات الأشياء، لـذا قامت بتقديم صورتين للطفل إحداهما تحتوي على 6 برتقـالات والأخـرى ثمانيـة، وطلبت منـه القيـام بعدهـا، للكشـف عـن مقدرتـه علـى القيـام بالمقارنـة العددية لمجموعات الأشياء المقدمة إليه.

3- أرادت إحدى المعلمات التعرف على قدرة الطفل على إجراء عملية الـترتيب، لـذا قامت بتقديم 5 دميات للطفــل، ثـم طلبـت منـه تحديـد الدميـة الأطـول، والدميـة الأقصر، ثم طلبت منه ترتيب الدمى للكشف عن مقدرته على تكوين سلسلة مرتبة وفقاً لطول الأشياء المقدمة إليه.

ومجمل القول أنه عادة ما تقدم المعلمة، للطفل البطاقات المصورة ليجيب عنها بعد ممارسته للنشاط التربوي خلال الوحدة التعليمية، وذلك في صورة مقابلة فردية بالطفل أو جماعية لكل أطفال جماعة النشاط.

وتكنيك المقابلة الفردية أو الجماعية، كأسلوب للقياس، يعتمد علـى مجموعـة مـن الشروط منها:

1- تكوين الألفة: بين المعلمة والطفل، قبل إجراء المقابلة حتى يأنس الطفل إلى المعلمة، ويمكن أن يبدءا بالتعارف ومن هذا التعارف تسجل المعلمة بيانات عن الطفل لم تكن معروفة لها ثم تستمر في الحديث قائلة أن لديها بعض الألعاب أو البطاقات التي تريد أن تلعبها مع الطفل، أو تقدمها له. وقد تـستفسر المعلمة، من الطفل، عن أشياء معينة أثناء ممارسة العمل (الإجابة) مدخلة في روع الطفل أن إجاباته ليسـت لهـا أي صلـة بمكانته في الفصل، أو أنها ستكون خاطئة أو صحيحة بل مقبولة.

2- إعطاء طابع المرح: حيث يتحتم على المعلمـة أن تعطـي طـابع المـرح علـى موقـف المقابلة، وأن تبتسم كثيراً، وتحاول قدر جهدها أن تزيل عن الطفــل الإحسـاس بأنـه موضع اختبار.

3- عدم إعطاء إجابات: لا تحاول المعلمة أن تقول للطفل أن إجابته ســليمة أو خاطئـة وما عليها الا أن تسجل إجابات الطفل كما هي.

4- ضرورة طرح تبريرات من قبل الطفل: حيث يتحتم على المعلمة أن تطلـب تعليـلاً من الطفل لكل استجابة ولا تفترض أن الإجابة السليمة تعني فهماً لما تحاول تقويمه.

5- السماح بوقت للتفكير: حيث يتحتم على المعلمة أن تعرف أن بعض الأسئلة تتطلب تفكيراً، من جانب الطفل، مما قد يستغرق زمناً ولذا يجب أن تسمح ببعض الوقت للطفل حتى يفكر دون أن يشرد.

6- الإعادة: قد يفشل الطفل في القيام بعمل ما، وقد يكون مرد ذلك عدم سماعه للسؤال جيداً، أو عدم فهمه له من أول مرة... الخ مما يستلزم إعادة طرح الأسئلة وبصوت واضح مسموع.

ثالثاً: البطاقات المصورة :

البطاقات المصورة تمثل مجموعة من الأنشطة أو المهام مصاغة وفق أهداف محددة، وتدون هذه الأنشطة أو المهام على بطاقات أو ورق عمل تعكس طبيعة وشكل الأداء المطلوب من الطفل، كما أن هذه البطاقات قد تكون لشرح أو تقديم معلومة للطفل، أو التدريب على مهارة معينة بهدف إتقانها، أو تقويم نواتج تعلم محددة بغرض تشخيص حالة الطفل وتحديد العلاج المناسب.

بناء البطاقات المصورة :

ونعني بذلك أن تكون للبطاقات المصورة المستخدمة في تقويم مهارات الطفل العقلية، والنتائج التي يتم التوصل إليها، مجموعة من المواصفات.

والشروط نوجزها فيما يلي :

1- الصدق: يجب أن تكون البطاقة المصورة صادقة، أي تقيس الشيء المراد قياسه، بدقة ودون أن تتأثر النتيجة بعوامل أخرى غير تلك التي وضعت البطاقة لقياسها. بمعنى: لو صممنا بطاقة مصورة لقياس قدرة الطفل على التمييز بين الألوان المختلفة، فإنه ينبغي أن تكون البطاقات محددة بمجموعة من الرسوم ذات الألوان المختلفة والمتباينة على ألا ندع الرسوم (أشكالها وأحجامها) تطغى على الصفة محل القياس (اللون)، كذلك يجب ألا تحتوى البطاقة على مثيرات أخرى متعلقة بالحركة، أو الزمن، أو رسوم خارج نطاق خبرات الطفل السابقة... الخ.

2- الثبات: يجب أن تتصف البطاقة المصورة بالثبات بحيث تعطينا نتائج شبه ثابتة (استجابات ثابتة للطفل على البطاقة)، بحيث إذا تم تقديم نفس البطاقة للأطفال ثم

أعيد تقديمها لهم أو تقديم بطاقة مماثلة فإن النتائج (الاستجابات) في الحالتين تكون متقاربة.

3- الموضوعية: البطاقات الموضوعية هي بطاقات تحقق شروطاً معينة منها :

أ- الموضوعية في إعداد البطاقات: بحيث تقيس فعلاً كل الأهداف التي وضعت من أجلها، فلا تركز البطاقات على البعض منها أو تستبعد تمثيل بعض الأهداف ضمن محتواها.

ب- الموضوعية في شروط تقديم البطاقات، بحيث لا يكون هناك متغيرا سوى الطفل الذي يجيب على هذه البطاقات مع توحيد في زمن الأداء، والتعليمات المقدمة للأطفال.

ج - الموضوعية في تصحيح البطاقات: بمعنى أن استجابات الأطفال على كل بطاقة لا تختلف عليها معلمتان وذلك لاستبعاد العوامل الذاتية في التصحيح.

4- التمييز: البطاقات الجيدة هي التي تميز بين الأطفال ذوي المستويات العقلية المختلفة (المستوى: المرتفع والمتوسط والضعيف)، بحيث تظهر الفروق الفردية بين الأطفال، ولا يتأتى ذلك إلا إذا اشتملت البطاقات على أسئلة تميز بين هذه المستويات الثلاثة المختلفة من الأداء، وأن تصف نواحي القوة والضعف في عمليات الأداء وفي نتائجه.

5- الشمول: ذكرنا فيما سبق أن البطاقات الجيدة لابد أن تقيس فعلاً كل الأهداف التي وضعت من أجلها، كذلك يجب أن تكون البطاقات في مجموعها شاملة لجميع الأنشطة التعليمية، محل القياس، وألا تقتصر على المستويات الدنيا في الأداء (كالتذكر والاسترجاع) بل ينبغي أن تشمل النواحي العقلية المعرفية الأخرى عند الطفل كالقدرة على الفهم والتفكير.

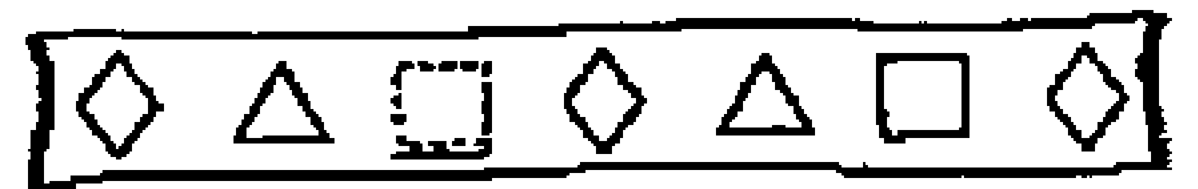
أنواع البطاقات المصورة :

تتخذ البطاقات المصورة أشكالاً متعددة، تلك الأشكال تمثل المهام والأنشطة التقويمية التالية:

1- البطاقات التقويمية المفتوحة: وفيها يقوم الطفل باستجابة حرة غير مقيدة، فلا توجد إجابة واحدة هي الصحيحة، ويقوم صحة أداء الطفل في ضوء الهدف من المهمة.

الهدف من النشاط: تكوين نمط من الأشكال الهندسية.

الشكل التالي يكون نمطا هندسيا....



السؤال: ارسم مجموعة من الأشكال الهندسية وفق نمط آخر مناسب.

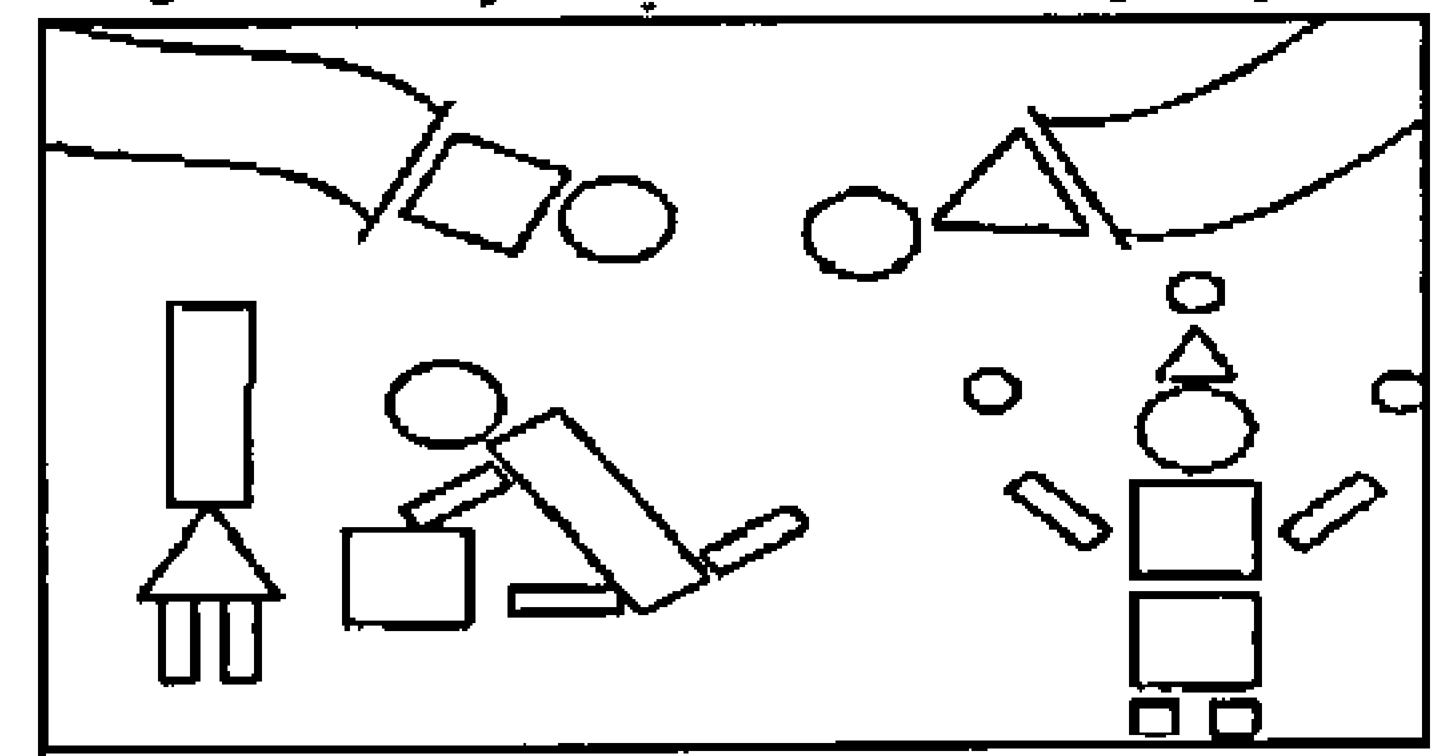
الهدف من التشاط: تمييز الأشكال الهندسية.

السؤال: لون الأشكال الهندسية بحيث تكون الأشكال المتشابهة لها نفس اللون.

2- بطاقات الصواب والخطأ: ويقصد بها أن يضع الطفل علامة صح أو يضع دائرة حول الرسم أو الشيء الذي يدل على إجابته.

الهدف من النشاط: مضاهاة الأشكال الهندسية المتشابهة.

السؤال: انظر إلى كل شكل، وحوط حول الشيء الذي يشابه الشكل الهندسي.



3- بطاقات المقابلة أو المزاوجة: ويقصد بها مقابلة (التوصيل بين) صورتين أو رسمين أو علامتين يوجد بينهما تشابه أو تضاد.

الهدف من النشاط: تمييز الحروف الأبجدية.

السؤال: صل كل حرف من حروف الضفدع بنظيره.



الهدف من النشاط : تمييز الحروف والكلمات.

السؤال: صل كل شكل بالكلمة الدالة عليه.

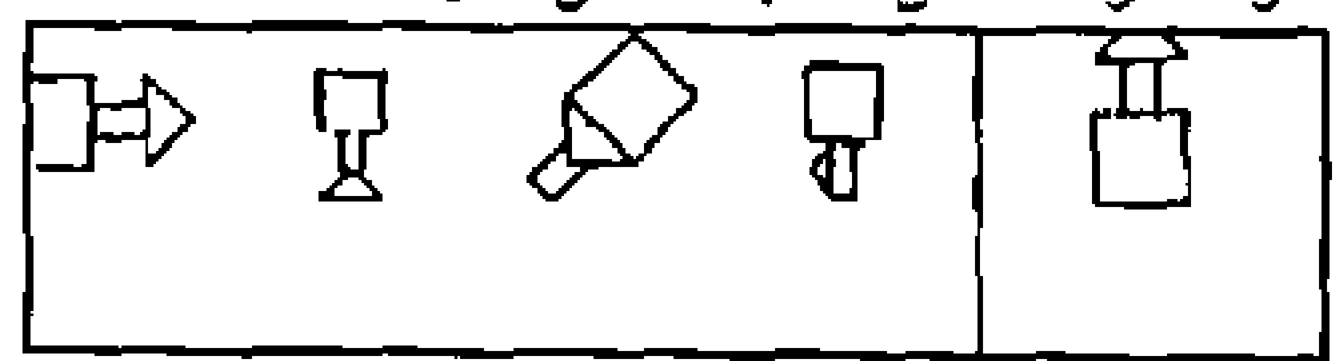
الهدف من النشاط: تمييز الأشكال وفق وظيفتها.

السؤال: صل كل شكل بما يناسبه.

4- بطاقات الاختيار من متعدد: ويقصد بها إحاطة الصور أو الرسوم التي يختارها الطفل، كإجابة للمهمة أو السؤال، في دائرة ويترك الباقي خارج الدائرة.

الهدف من النشاط : مضاهاة الأشكال الهندسية المتشابهة.

السؤال: حوط حول الشكل المشابه للشكل الأول.



الهدف من النشاط: التعرف على رموز الأعداد.

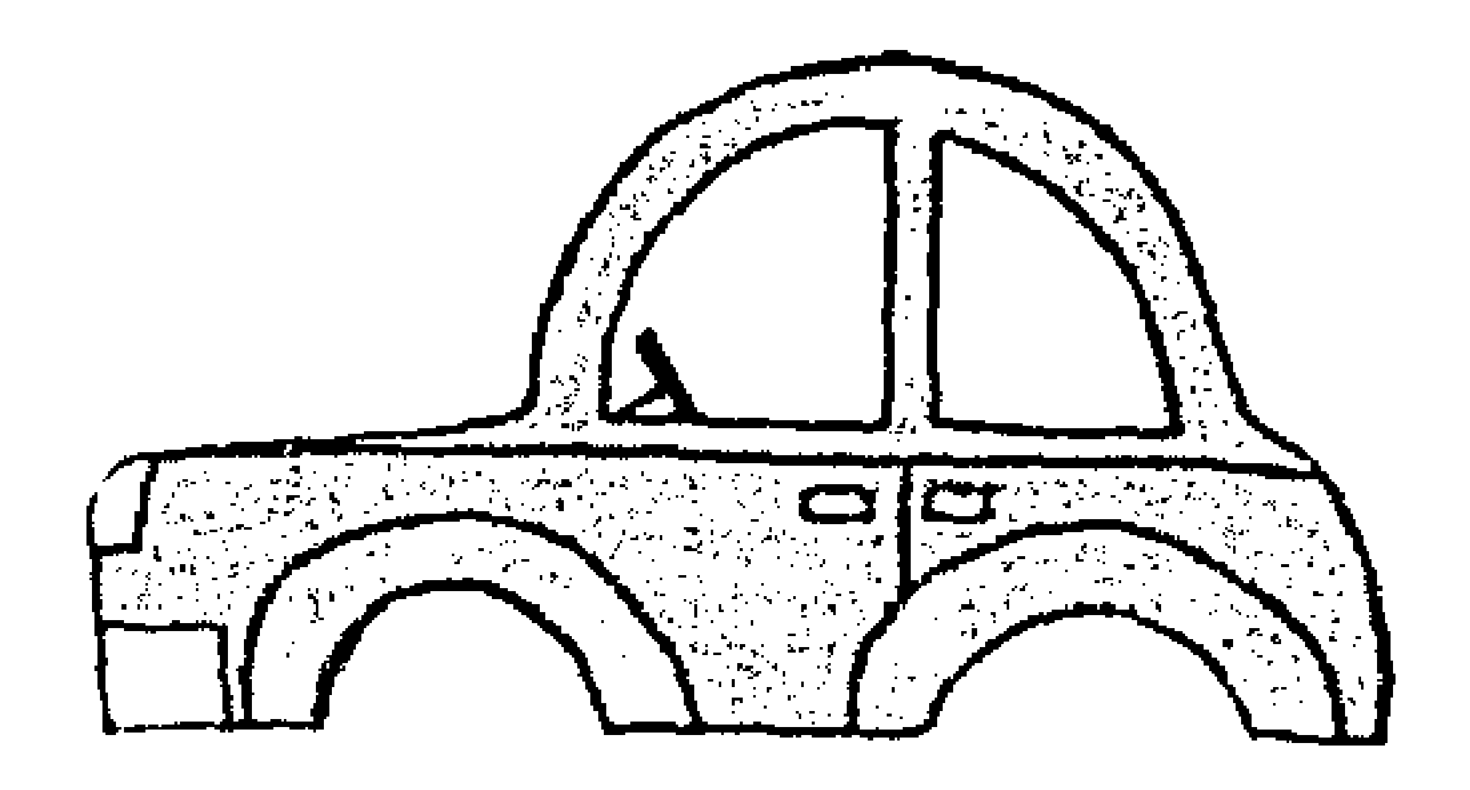
5- بطاقات إكمال الناقص: ويقصد بها إكمال صورة أو رسم شيء، حيث يطلب من الطفل استكمال الأجزاء الناقصة في الرسم أو الصورة.

الهدف من النشاط: استكمال النمط الهندسي.

السؤال: ارسم الشكل الناقص.

الهدف من النشاط: استكمال الأجزاء الناقصة في الصورة.

السؤال: ارسم الأجزاء الناقصة.



6- بطاقات تفسير الصور: ويقصد بها :

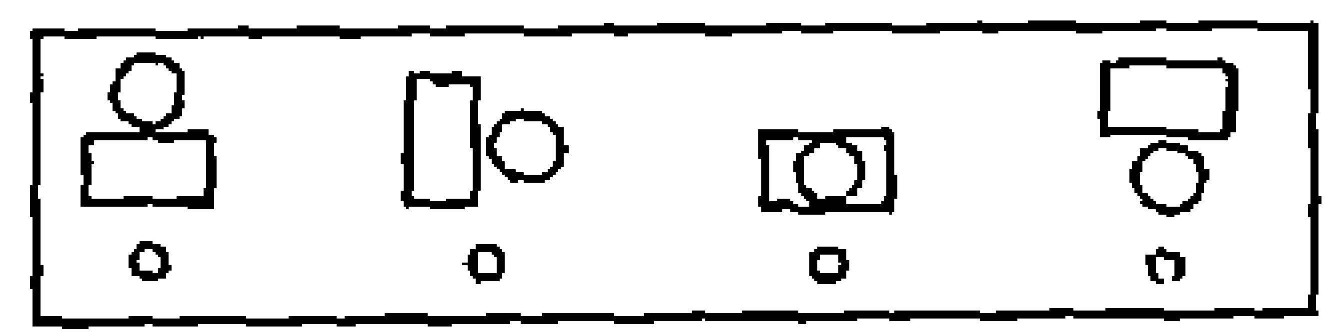
أ- تعبير الطفل اللفظي عن اسم الشيء أو الكائن الموجود في الصورة أو الرسم.

ب- ذكر الأفعال التي تدل عليها الصورة.

ج- تفسير الموقف الذي تعبر عنه الصورة أو الرسم.

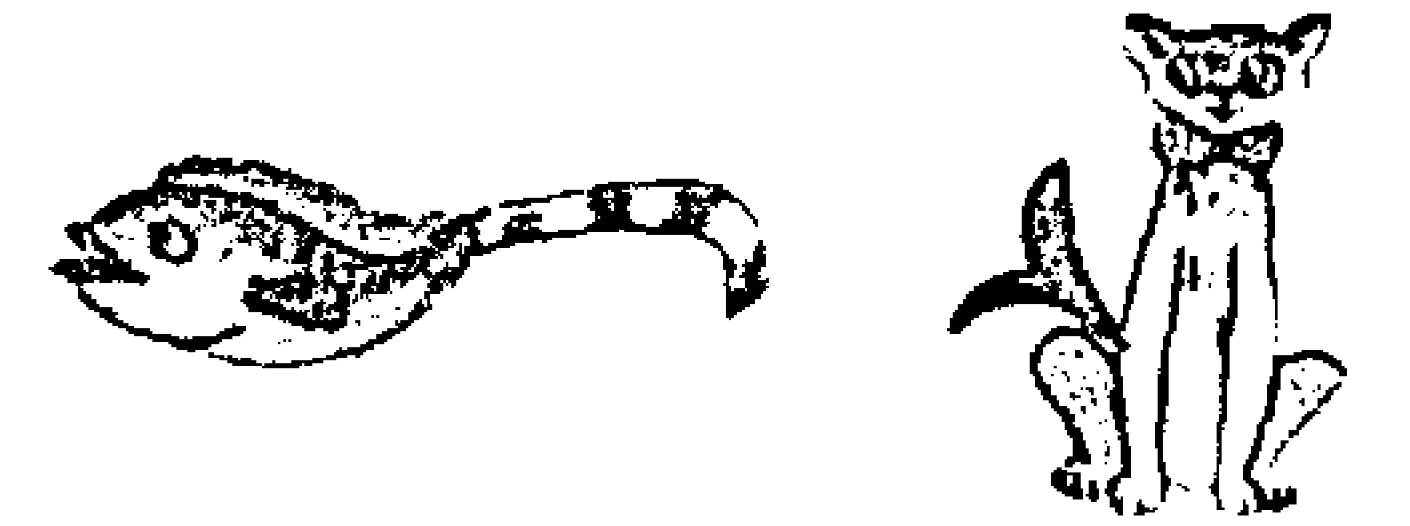
الهدف من النشاط: تمييز الأشكال الهندسية.

السؤال: أي الرسوم التالية تبين وجود مستطيل فوقه دائرة.



الهدف من النشاط: تمييز الأشكال.

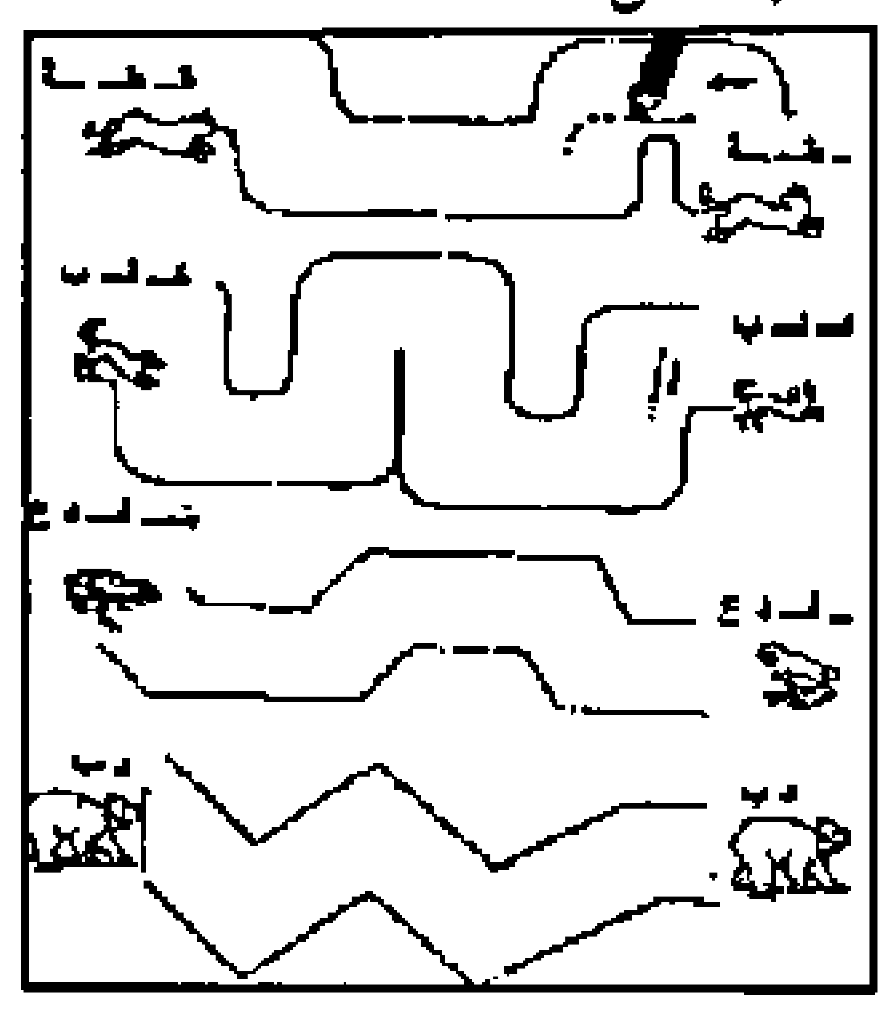
السؤال: صحح الخطأ في كل صورة، ثم اذكر أسمها.



7- بطاقات تتبع المتاهات: ويقصد بها تتبع الطفل لمسار كائن في الصورة من بداية الطريق حتى نهايته وفق هدف يبحث عنه هذا الكائن أو ينبغي الحصول عليه.

الهدف من النشاط: تنمية مهارات التآزر الحركي بصري الدقيقة لدى الطفل.

السؤال: انسخ الخطوط كما بالشكل.



الهدف من النشاط: اكتساب الطفل لمفهوم الاستمرارية (مفهوم توبولوجي).

8- بطاقات التصنيف: ويقصد بها وضع الطفل دائرة أو علامة معينة يميز بها الأشياء أو الكائنات التي تنتمي إلى مجموعة معينة وفقاً لمعيار حسي تعينه المعلمة للأطفال.

الهدف من النشاط: اكتساب الطفل لمفهوم التصنيف.

9- بطاقات الترتيب والتسلسل: ويقصد بها :

أ- إعادة ترتيب وضع أشياء مصورة أو مرسومة تصاعدياً أو تنازلياً تبعاً لسمة حسية تحددها المعلمة.

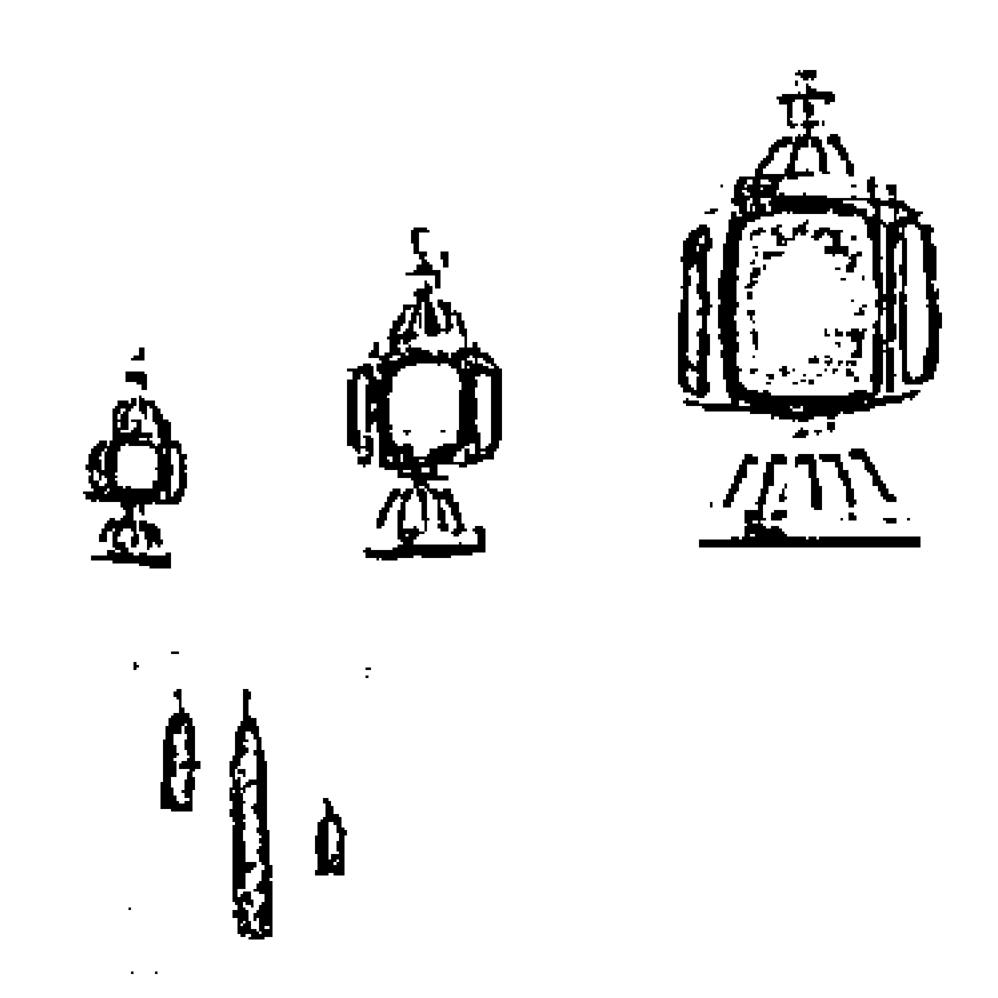
ب- ترتيب صور كائنات تبعاً لترتيب سماع الطفل أصواتها.

ج- ترتيب صور تمثل تسلسلاً منطقياً لأحداث قصة.

د- ترتيب الحروف التي تمثل نموذجاً لكلمة معطاة للطفل.

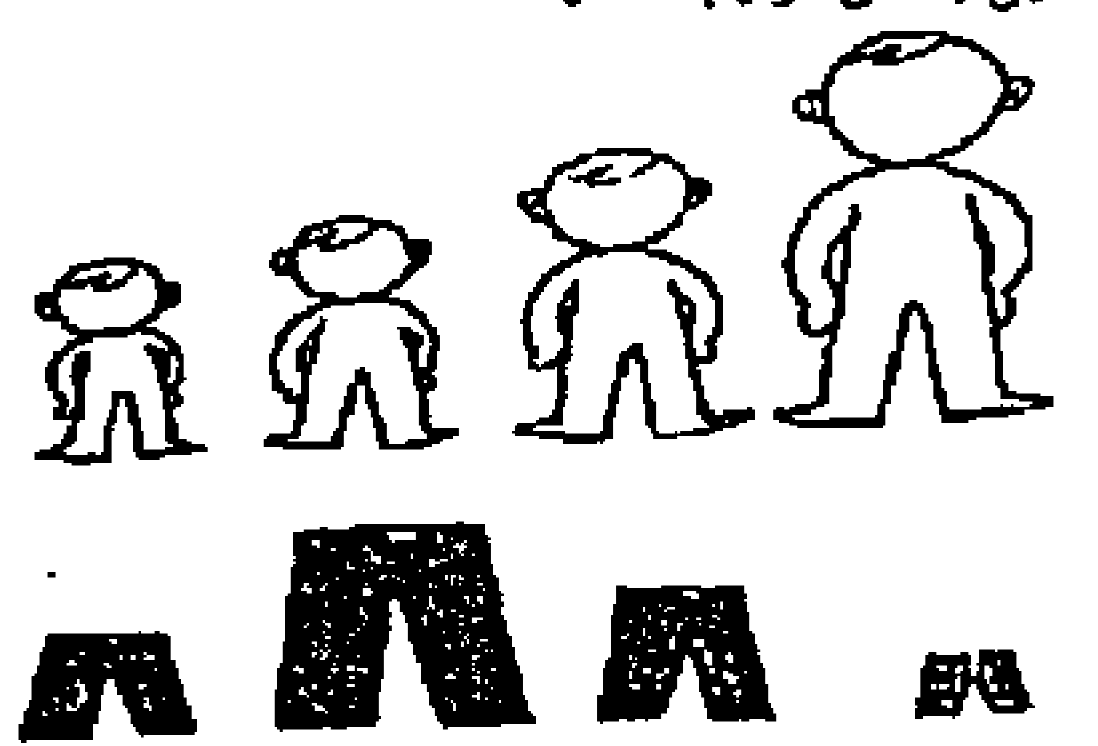
الهدف من النشاط: ترتيب مجموعتين من العناصر ترتيبا تناسبيا.

السؤال : رتب الشمع بنفس ترتيب الفوانيس.



الهدف من النشاط: ترتيب مجموعتين من العناصر ترتيبا تناسبيا.

السؤال: رتب البناطيل بنفس ترتيب الأولاد.



أنواع البطاقات المصورة

10- بطاقات تفسير تعبيرات الوجوه: ويقصد به تفسير الطفل لمشاعر الكائنات التي تعبر عنها الصورة أو الرسم، سواء كان فرحاً، أو حزناً، أو ندماً، أو خوفاً، أو قلقاً، أو إعجاباً أو ضيقاً وعادة تجمع استجابات الأطفال، وتقوّم جماعياً في جو ودي بناء.

الهدف من النشاط: مقارنة صورتين لإدراك التشابه والاختلاف بينهما.



السؤال: الصورة السفلى فيها أشياء ناقصة عن الصورة العليا، أكمل الناقص.



تصحيح مهام الاختبارات (البطاقات) الموضوعية :

الاختبار الموضوعي هو ذلك الذي يتكون من بطاقة تحتوي علـى أسئلة مغلقـة، إجاباتها الصحيحة محددة لا خلاف حولها، ويقيس كل سؤال منها شيئاً واحداً أو جزئيـة واحدة من جزئيات الموضوع، ولا تسمح بتداخل عوامل أخرى تؤثر في صورة الاستجابة المطلوبة مثل: تداخل المثيرات البصرية داخل البطاقة، أو الصياغة اللغوية للسؤال، أو عن طريق تنظيم أساليب الإجابة. وهى بذلك تتميز بأنها تختصر وقت الإجابة، وبالتالي يمكن أن يشتمل الاختبار على عدد كبير من البطاقات المحددة الأسئلة والتي يمكن أن تغطى الموضوع بأكمله، كما أنها يسهل على المعلمة تصحيحها في وقت قصير. وبالإضافة إلى هذا فإن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الخارجية مثل ذاتية المصححة أو خط الطفل أو

حسن ترتيبه للإجابة... الخ، فضلاً عن ذلك فإن الاختبارات الموضوعية تستخدم في أغراض متعددة منها قياس نمو الأطفال المعرفي، وتقويم مهاراتهم العقلية، والكشف عن نواحي القوة والضعف في معلوماتهم والتنبؤ بسلوك الأطفال أو تحصيلهم المعرفي.

ويعاب على الاختبارات الموضوعية كونها تحتاج إلى وقت وجهد كبير وعناية فائقة في إعداد بطاقاتها وأسئلتها، كما أنها لا تقيس قدرات الأطفال على تنظيم المعلومات وعرض الأفكار بطرق منظمة كما أن البعض منها لا يشجع الابتكارية عند الأطفال.وعند رصد المعلمة حالة أداء الطفل على البطاقات سلباً أو إيجابياً وعند كتابة المعلمة التقرير الشهري لأسرة الطفل فإنه يجب على المعلمة أن تراجع سجل الطفل وأدائه في المواقف التعليمية طوال الشهر لتأخذ بمتوسطها للحكم على مستوى أداء الطفل وتحصيله، وأن يكون تفسيرها للبيانات في ضوء جميع الشواهد المتوافرة عن الطفل. بمعنى أن المعلمة تكون بروفيلا عن التوازن أو عدم التوازن في جوانب نمو الطفل العقلي، والحركي، والاجتماعي، واللغوي، والفني. وبذلك تكشف نتائج تقويم الطفل للمعلمات وللآباء معاً عن المشكلة التي تحتاج حلولاً لها

رابعا: ملفات أعمال الأطفال Portfolios

ملف أعمال الطفل أو الملف- الحقيبة : هو خزانة عرض أعمال الطفل، حيث تجمع فيها أعماله المختلفة، من واجبات ومشروعات وتقارير وكتابات. كما يمكن تعريفه بأنه تجمع هادف لأعمال الطفل يخبرنا عن سيرته وتاريخه، وتقييم جهوده، وتقدمه، وتحصيله في مجال دراسته، وهذا التجمع للأعمال يشارك الطفل في اختيار محتواه. وهو أيضا مجال للتعرف بشكل شامل على تقدم الطفل في البرامج المقدمة له، واتجاهاته نحوها، وفهمه لها.

أهداف ملف الأعمال :

تحتوي ملفات الحقائب على عينة يتم اختيارها من أعمال الطفل المختلفة التي توضح تقدمه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي فإن ملف الأعمال هو تقويم مستمر لمدى تقدم الطفل، وتعويده على ممارسة التقويم الذاتي لأعماله. ويستخدم ملف الأعمال كأداة تقويمية تزود المعلمة بالمعلومات الثرية والهامة لاتخاذ قرارات تتعلق بمدى تقدم الطفل وتقويم البرنامج التعليمي، كما تزود المعلمة و الطفل وولي الأمر بالمعلومات

اللازمة عن الطفل وتحصيله ومدى تقدمه، وذلك للتعاون معاً من أجل تطوير مستوى تحصيل الطفل لأقصى ما تسمح به إمكانياته.

ويعكس ملف أعمال الطفل تقويمه لذاته، ولعمله وأدائه، ولذا فالملف يربط بين كل من التعليم والتعلم. ويستخدم الملف في تقويم الكفايات (الأهداف) التعليمية الأساسية لدى الطفل، ويساعد في اتخاذ القرار بشأن انتقاله إلى مرحلة تعليمية متقدمة أو لمستوى تعليمي أعلى، أو معاودة تعليمه وتقويمه في بعض الكفايات الأساسية، والتي يعتبر تحقيق الحد الأدنى من الإتقان فيها شرطاً لانتقال الطفل من مستوى دراسي إلى صف مستوى دراسي أخر تالي له.وتلعب ملفات أعمال الأطفال دوراً في تحسين كل من البرنامج التعليمي والتعليم والتعلم، إضافة إلى تقويم الأطفال والوصول بهم إلى المستوى المنشود.

مكونات ملف الأعمال :

يتكون ملف الأعمال بشكل رئيسي من الأتي :

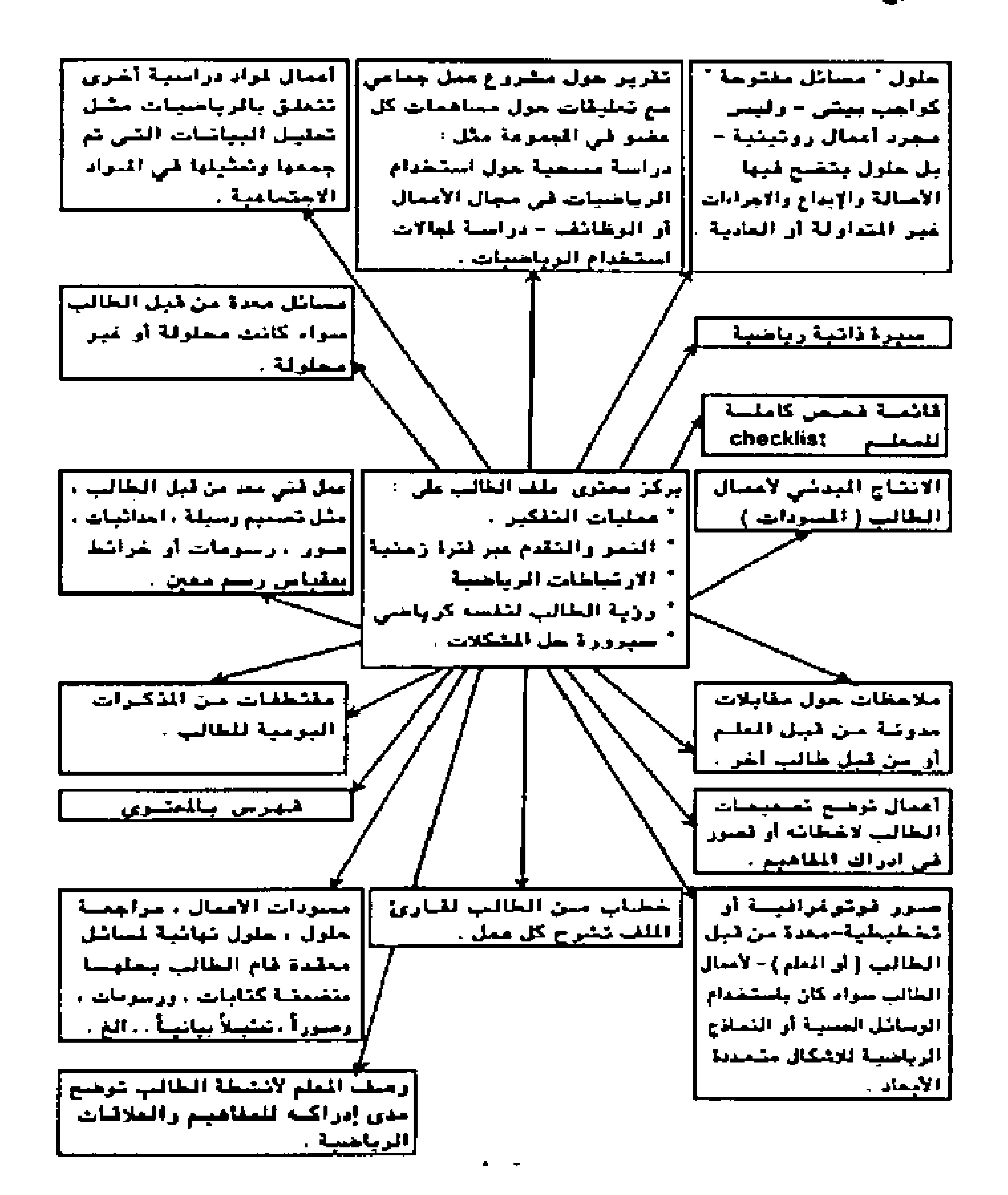
أ- فهرس بمحتويات الملف (فهرس).

ب- ملخص موجز يوضح محتويات الملف.

ج- مجموعة الأعمال التي تبرز ارتقاء الطفل على سلم نمو الكفاية (الأهداف التعليمية) بدءاً بالأعمال والمسودات ذات المستويات الأولية (غير المتقنة) وانتهاءً بأفضل الأعمال التي تم اختيارها من قبل المعلمة أو الطفل أو كليهما، لتعبر عن أفضل أداء للطفل في الكفاية التعليمية المنشودة.

وكمثال على ذلك، إذا استخدم ملف الأعمال لملاحظة مدى تقدم الطفل في عمل بعض المشروعات الرياضية، فإنه يجب الاحتفاظ بسجل كامل يظهر كل الأنشطة والمسودات والمراجعات ... داخل ملف الطفل. وإذا كان الغرض من الملف هو الاحتفاظ بما تم إنجازه من أداءات، هنا يجب أن يتضمن الملف الأداءات التي يفضلها الطفل.

والشكل التخطيطي التالي يوضح مكونات ملف أعمال الطفل :



هل يختلف تقويم مفاهيم ومهارات اللغة عند الكبار عنه عند الأطفال الصغار؟

في الواقع تختلف أساليب التقويم المقدمة للأطفال الصغار عنها للأطفال الأكبر سناً حيث تعتمد الطرق المستخدمة لتقييم مهارات الاتصال الشفاهي على غرض التقييم ذاته. فالطريقة التي نستخدمها في إطار تقديم تغذية راجعة للأطفال أثناء تعلمهم مهارة جديدة لا تكون مناسبة عند تقييم الأطفال في نهاية البرنامج. وعلى ذلك فأداة القياس

ينبغي أن يكون لها درجة من المصداقية والثبات والدقة والاتساق وأن تمثل القدرات المراد قياسها للأطفال. وقد اتفق من حيث المبدأ على الإطار العام لتقييم مهارات الاستماع والتحدث من خلال البعد المعرفي والمهاري والكشف عن أنشطة الاتصال في مواقف متعددة، و توسيع مجال الاتصال ليشمل أغراض الإخبار، والإقناع، وحل المشكلات بل ومهارات الحياة مجتمعة، لتتحدد بدقة أدوار المستمع والمتحدث بما تتضمنه من قدرات لفظية وغير لفظية.

ولأن الاستماع يشابه الفهم القرائي في أن كليهما يتطلب عمليات فيزيقية، وتحليلية، وتفسيرية ليتوسع مفهومه ليشمل مهارات الاستماع الناقد (مهارات عالية تشمل التحليل والتركيب) والاستماع غير اللفظي (فهم دلالة نغمة الصوت، وتعبيرات الوجه، والإشارات، وغيرها من الملامح الأخرى) ثم يتوسع المفهوم ليؤكد العلاقة الجدلية بين الاستماع والتحدث.

فاختبارات الاستماع على سبيل المثال تشبه اختبارات الفهم القرائي، فيما عدا أن الأطفال يستمعون إلى قطعة مسموعة بدلاً من قراءتها لهم، وفي أغلب اختبارات الاستماع تحتوى على (مثيرات سمعية – أسئلة – أدوات وشرائط ومسجلات) وأن المثيرات لابد أن تمثل لغة الحديث الفعلية، فالمادة المسموعة يتم صياغتها كما تحدث في اللغة الطبيعية كما سمعها، وكما يتوقع الأطفال أن يسمعونها من أقرانهم ومعلميهم في الفصول، ومن قبل ذلك في بيوتهم، وأن الأداء السمعي يتأثر بالدافعية والذاكرة، وعلى ذلك فالقطع المسموعة ينبغي أن تكون شيقة وقصيرة. ولكي تكون مناسبة ينبغي أن تؤسس على خبرات الأطفال الشائعة، ومقبولة من الجنسين، ويراعى فيها الفروق الجغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية.

وفيما يخص طرح الأسئلة يراعى أن تشمل العناصر الأساسية في القطعة المسموعة دون الدخول في تفصيلات مملة، أو تجزءات تبعدنا عن مضمونها، وأن تكون الاستجابات المتوقعة متضمنة في القطعة أكثر من كونها خبرات، أو معارف سابقة عندهم، كما يمكن أن يتضمن الاختبار السمعي مواقف مصورة تتطلب من الأطفال الاستجابة لها طبقاً للتعليمات الشفاهية. أما فيما يخص المسجلات والشرائط الصوتية، فينبغي أن تكون عالية الجودة وممثلة لواقع معدل الحديث الاعتيادي.

وسوف نقدم نماذج توضيحية لكيفية تقويم مهارات الاستماع في شقيها مهارات التمييز السمعي ومهارات الفهم السماعي.

اختبار مهارات الاستماع والتحدث لأطفال الرياض

أ- اختبار مهارات التمييز السمعي.

يتضمن هذا الاختبار عدداً من المهارات التي تقيس تمييز التشابه والاختلاف بين الحروف، والكلمات، والأصوات، كما يقيس أيضاً المهارات المتعلقة بالإدراك السمعي، والذاكرة السمعية وذلك من خلال عدد من المواقف الاختبارية مثل المثال التالي:

تحديد البدايات الصوتية للكلمات المسموعة: يستمع الطفل إلى شريط كاسيت مسجل عليه عدد من الكلمات المتالية التي تبدأ بحروف صوتية معينة، مثل كلمات (دب - ظرف - كلب - سمر - زرافة - ثمر - قلب - ضب) بحيث يستمع إلى كل كلمة على حدة مرتين. ثم تقول المعلمة للطفل: ما الحرف الذي تبدأ به الكلمة التي سمعتها؟

مثال: يستمع الطفل إلى كلمة (دب) مرتين ثم تقول المعلمة للطفل. هل سمعت الكلمة جيداً؟ إذا قال نعم، تقول له: ما الحرف الذي تبدأ به الكلمة التي سمعتها؟ فعلى الطفل أن يقول مثلاً حرف (الدال).

إذا ذكر الطفل الحرف الصحيح يمنح درجة واحدة. وهكذا مع بقية الكلمات بحيث يصبح عدد الدرجات (8) درجات.

سمر		زرافة		ثمر		ظرف		قلب		كلب		ضب		دب

ب- اختبار مهارات الفهم السماعي

التعرف على السلوك المضاد للسلوك المسموع.

يستمع الطفل إلى أنشودة بسيطة عن القطة، تتضمن الأنشودة عدداً من السلوكيات وهي:

في منزلنا قطة جميلة

تلعب فيه حرة سعيدة

ألعب معها تقف جنبي

لا أؤذيها	لا تؤذيني
تقفز تجرى	خلف الفأر
يهرب منها	عند الباب

ثم تقدم المعلمة للطفل صور الأحداث التي تعبر عن القصة. بالإضافة إلى صور سلوكيات أخرى مضادة للسلوكيات أو الأحداث التي سمعها. ثم تقول المعلمة للطفل:

أمامك مجموعة من الصور توضح الأفعال التي حدثت في القصة التي سمعتها وصور أخرى توضح أفعال مختلفة عن التي سمعتها.

ما الأفعال المختلفة عن التي سمعتها في الأغنية من الصورة الموجودة أمامك؟

فعلى الطفل أن يختار صور (قطة داخل القفص – قطة تبتعد عن الطفلة – طفلة تضرب القطة).

يمنح الطفل درجة على كل صورة صحيحة يختارها من بين الصور المعروضة عليه. بحيث يكون مجموع الدرجات 3 درجات فقط.

جـ- اختبار مهارات التحدث

التعبير عن النفس بجمل صحيحة: تطلب المعلمة من الطفل أن يتحدث عن نفسه عن اسمه، عنوانه وعدد أخوته، والأشياء التي يحب أن يأكلها، الألعاب التي يحبها، أسماء أصدقائه وتترك للطفل الحرية الكاملة في التعبير عن نفسه كيفما يشاء مع مراعاة توجيهه أو إرشاده إلا في حالة احتياجه لذلك كأن تقول مثل إيه ؟ هل عندك أخوات ؟

يمنح الطفل درجة على كل جملة يعبر بها عن اسمه – وسكنه – وعدد أخواته والأشياء التي يحب أن يأكلها، أو يلعبها بحيث يكون مجموع الدرجات 6 درجات.

تقويم الأداء اللغوي الشفاهي كمقدمة للغة المكتوبة

مقدمة :

تعد اللغة المنطوقة من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات والحيوانات الأخرى، وتلعب اللغة دورا مهماً وأساسياً في حياتنا فهي أداة الاتصال بالآخرين وتحقيق الحاجات، كما أنها الوعاء الذي نعبر من خلاله عن أفكارنا. وانطلاقاً من هذا المبدأ نجد أن اكتساب الطفل للغة وتمكنه من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة بالنسبة للطفل إذ تساعده على تكوين عالمه بكل أبعاده وجوانبه وتمكنه من التعرف على الأشياء من حوله. كما تساعده على معرفة العادات والتقاليد والأعراف والقيم.

وأهمية اللغة ليست في كونها مجرد ألفاظ وكلمات تكتب أو تقال، وإنما تكمن أهميتها في علاقتها بالتفكير ...... بل إنها كما يقولون جوهر التفكير حتى أن الإنسان إذا ما تأمل نفسه وجد أنه لا يستطيع أن يفكر تفكيرا مثمرا إلا إذا صاغ أفكاره في عبارات أو جمل.

واعتماد الطفل على (لغة الكلام) وحدها سنوات طويلة من حياته الأولى يترك في نفسه آثارا معينه، حيث تحدث ارتباطات خاصة بين تفكيره ولغة الكلام وبالتالي تصبح هذه اللغة أوثق صلة بفكرة من اللغة المكتوبة عندما يشرع في تعلمها.

وتعد بذلك اللغة الشفوية هي اللغة المصاحبة للطفل في سنواته الأولى حتى يبدأ في تعلم القراءة والكتابة، فتظهر بذلك اللغة المكتوبة وتحتل المرتبة الثانية بالنسبة للطفل.

ويمكن أن نلاحظ علاقة اللغة بالفكر عند الأطفال عندما تتحدد في ذهن الطفل فكرة معينة فإنه يقابلها - عادة - بلفظ مرتبط بها، ويعبر عنها، كما أن اللفظ يثير في الذهن الفكرة التي ارتبطت به خلال المواقف الحياتية لدى الفرد.

وعلى هذا تعد اللغة أساساً للتفكير وسبيلاً له، و إذا لم يكن هناك توافق تام بين الصورة الذهنية التي تنطوي عليها الكلمة وبين أسلوب التعبير عنها، فإن الفكر يصاب

بشيء من الصدمة أو التعثر. ويخشى أن يكون انتقال الطفل من لغة إلى لغة أخرى ليس بينها وبين فكره هذا التوافق سبباً من أسباب الضعف في التفكير.

وأن اللسانيين قاموا بتصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة "الأم" أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات مُعَلِم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساساً على التلقين، وبذلك فاللغة العربية ليست لغة أولى فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرة، فالملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في الفصيحة.

وعلى ذلك يدخل الطفل المدرسة وهو يملك عدة الحديث والفهم ويستطيع استخدام أجزاء الحديث الأساسية من أسماء، وأفعال، وحروف، وصياغة الجمل والعبارات والتراكيب التي تحمل ما يريد أداءه من معان مناسبة. فالتعرف على هذه المفردات والتراكيب من الأهمية بمكان بالنسبة لكل من المعلم ومؤلفي كتب الأطفال إذا ما أريد للطفل أن يمضى في التدريب اللغوي وفي تعلم القراءة والكتابة بنجاح، ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة إلى تأليف معجم للأطفال يجمع ألفاظهم وتراكيبهم ويصف مفاهيمهم اللغوية وصفاً دقيقاً.

وهذا ما توصلت إليه لجنة شكلت في مصر لترقية اللغة العربية في المدارس الابتدائية، بأن تتخذ لغة الأطفال وسيلة للتعليم في مرحلة رياض الأطفال والمدارس الأولية، وتبذل بعض العناية لتهذيب هذه اللغة العامية بالتدريج ويزود الطفل بين الحين والحين بكلمات عربية صحيحة ترادف ما يستعمله من الألفاظ العامية مع ملاحظة أن تكون قريبة في شكلها من عامية الطفل.

فمن المعروف علمياً أن لكل لفظ يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة به يبنى حوله خبرة معينة، ويصير اللفظ مدلوله في ذهنه وألفة به، ومما لا شك فيه أن الإفادة من هذه الألفاظ ذات التاريخ الحسي في ذهن الطفل أولى من إهمالها، ويعد استعمالها في الكتب التي تؤلف لهم من أهم العوامل المساعدة على تنمية ميولهم إلى القراءة وإقبالهم عليها، وحبهم لها.

والهدف من جمع أحاديث الأطفال وتصنيفها الآتي:

1- استخدام القاموس الكلامي للطفل في مادة القراءة والكتابة: ومن هنا كانت أهمية جمعنا لأحاديث الأطفال، لا من حيث إنها تمدنا بما يألفون ويعرفون معانيه من ألفاظ وتراكيب فحسب، بل لأن هذه الألفاظ والتراكيب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يغرم به الأطفال من أشياء وألوان النشاط النابعة من خبراتهم المباشرة ومصادر اهتمامهم.

2- استخدام القاموس الكلامي للطفل في تقويم كتب القراءة المستخدمة: فإذا اتفقنا على أن المادة القرائية التي تقدم إلى الطفل في المراحل الأولى لتعليمه القراءة ينبغي أن تقوم أساساً على ما يألفه ويستخدمه من كلمات وتراكيب، فبديهي أن القاموس الكلامي للطفل يمكن أن يتخذ معياراً في تقويم كتب القراءة المستخدمة فعلاً في هذه المراحل.

3- استخدام القاموس الكلامي للطفل كوسيلة لتيسير عملية التزاوج بين لغة الكلام واللغة الفصحى: ويجب أن يختار من قاموس الطفل الكلامي تلك المفردات والتراكيب التي تشترك مع الفصحى، فتؤلف منها بقدر الإمكان مادة القراءة والكتابة، ثم يأخذ الانتقال بعد ذلك عما يعرف إلى ما لا يعرف.

ذلك لأن الانطلاق من الرصيد اللغوي للطفل لا يتعارض مع اعتبار الفصحى نقطة انطلاق. إذ إن هذا الرصيد يحوى قدراً كبيراً من الفصحى يمكن الاعتماد عليه واستغلاله في العملية التعليمية كما أن في ذلك الرصيد قدراً من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها، فيمكن أن تستغل أيضاً في عملية الانطلاق.

فإذا أردنا أن نقدم للطفل مادة قراءة صحيحة من وجهة النظر اللغوية، وهي في الوقت نفسه مما يستخدمه الطفل في حديثه اليومي فعلينا إذن أن نرجع إلى قاموس الطفل الكلامي وندرس محتوياته لنتبين فيه ما يلي:

- الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى، ولها في نفس الوقت نسبة عالية من الشيوع في أحاديث الأطفال وهذه تتخذ أساساً في بدء تعليم القراءة والكتابة.
- الكلمات العامية ذات النسبة العالية من الشيوع في لغة الطفل وبينها وبين نظائرها في الفصحى تقارب كبير في النطق، ولا بأس أن نقدم هذه إلى الأطفال كذلك في البداية على أن تهذب بالتدريج.

- الكلمات العامية ذات النسبة العالية من الشيوع في لغة الطفل ولا تكاد تمت إلى الفصحى بصلة ونظراً لما قد يكون لهذه الكلمات من قيمة وظيفية، فقد يرى بعض المربين تقديمها في البداية، ويرى الآخرون محاولة الاستغناء عنها، على أن تقدم نظائرها الفصيحة فيما بعد بالتدريج.

ويتطلب منا المنهج العلمي في دراسة لغة الأطفال أن نقوم بالآتي:

1- إجراء مسح شامل للغة الأطفال، على أن تتوافر في هذا المسح شروط البحث العلمي، على أن يعقب ذلك رصد للألفاظ والتراكيب والبُنى اللغوية المستخدمة في لغة الأطفال.

2- تصنيف تلك الألفاظ والأنماط اللغوية التي يستخدمها الصغار وفق مبدأ الشيوع والتواتر، فما استخدم بكثرة وُضِعَ في المرتبة الأولى.

3- إيجاد الألفاظ العربية والتراكيب الفصيحة المقابلة لما هو في العامية، فما كان عربياً أبقيناه وما كان محرفاً عن العربية أعدنا إليه صحته.

4- تأليف كتب الصف الأول الابتدائي بالاستناد إلى ما تجمع لدينا من تلك الألفاظ والقوالب اللغوية.

وعند اختيار المفردات تبرز مجموعة من المعايير التي يحتكم إليها في أغلب الأحيان في فرز أهم مفردات اللغة، ومن أهم هذه المعايير معيار الشيوع (Frequency).

فدراسة شيوع الألفاظ لا غنى عنها في تعليم اللغة ولا يمكن تصور محتوى تعليمي دون أن تسبقه هذه الدراسة وذلك لأنه يقدم لنا مقياساً موضوعياً لما يعرف "بالتحكم في المفردات" (Vocabulary Control) ولنضرب مثالاً على ذلك بكلمات مثل: (روضة، حديقة، بستان، جنة، جنينة) فأي هذه الكلمات نختار للصف الأول الابتدائي وأيها نختار بعد ذلك؟ إن ذلك لا يكون عشوائياً وإلا سقط تعليم اللغة في الاضطراب ويقرر أصحاب مبدأ الشيوع اللغوي "أن اللغة الصحيحة هي التي يتحدثها الناس لا اللغة التي يعتقد شخص آخر أنه يتحتم عليهم أن يتحدثوها، وأن كل تجديد وتطوير في اللغة يجب تشجيعه إلى أقصى درجة".

ومن المهم أيضاً أن نلفت النظر إلى أن "الشيوع" ليس مسألة مطلقة وإنما هو مسألة "نسبية" لأن الشيوع معناه أن نقيس "حدوث ظاهرة لغوية ما بالنسبة للزمن".

وبما أن اللغة مكتسبة فإنها متغيرة، بمعنى أن الشيء المتعلم يتطور بتطور العلم والثقافة والمجتمع بعاداته وتقاليده كما أن هناك من العوامل الكثيرة التي تؤثر على اللغة وتعمل على تغييرها مثل الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى والتوسع العلمي والثقافي، كما أرجع البعض التغيرات اللغوية إلى عوامل الجغرافيا، ويميل البعض الآخر إلى التطور العلمي والتكنولوجي عاملاً من العوامل المهمة التي تقوم بدور في تغيير اللغة حيث يميل الناس إلى السرعة والدقة، ولكننا نرى أن جميع هذه العوامل تقوم بدور كبير في تغيير اللغة من حيث المفردات والألفاظ والمدلولات، واللغة كغيرها من الظواهر الاجتماعية لا تكف عن التفاعل والتأثير والتأثر.

تقويم اللغة الشفاهية عند الأطفال من خلال (مصفوفة Solom)

عادة ما استخدم العديد من المعلمين مصفوفة أو جدول Solom لتقييم وقياس النسبة أو الدرجة أو معدل سرعة تمكن إجادة الأطفال للغة الشفهية، وذلك في ضوء ما تعرضوا له في كثير من مواقف الفصل المختلفة التي تتضمن المناقشات المختلفة، كذلك التفاعلات التي تمت بينهم من خلال مواقف اللعب والمشاركة.

يقوم المعلم بمقارنة الأداء اللغوي للأطفال وذلك طبقاً لخمسة أسس ونقاط ومحكات رئيسة، هي الاستماع والفهم، والإدراك، الكلمات، الطلاقة القواعد، وأخيراً طريقة النطق.

ثم يقوم المعلم بعد ذلك بحساب وتسجيل المجاميع، وذلك من خلال مقياس عام يتراوح بين 5 – 25، مع العلم بأن هناك نسبة تقريبية من 19 – 20 الذين يعتبرون من المهرة والبارعين.

ومن ذلك يتضح أن مقياس Solom يوضح لنا ما إذا كان الطفل مشاركاً في اللغة الشفاهية وأنشطتها، بذلك القدر الملحوظ أم لا.

ولأن مقياس Solom يستخدم لوصف درجة المهارة والتميز للفئة التي تتسم بالمهارة، أمكن أيضاً استخدامه لقياس المعدل السنوي للتقدم الذي ينعكس على برامج تعليمية.

ومقياس Solom لا يحتاج بالضرورة إلى موقف اختباري يتسم بالدقة فأي معلم يستطيع معرفة تلك المقاييس والمحكات والتصنيفات ويستطيع ملاحظة ممارسة وتدريب الأطفال على اللغة، مع الأخذ في الاعتبار تلك المعايير عن المقياس.

أهمية استخدام المقياس:

1- يجذب انتباه المعلم للأهداف التي ترتبط بتطور اللغة.

2- يزيد من إحساس المعلم بأهمية ملاحظة التطور اللغوي للأطفال، وذلك في ضوء الأهداف المرتبطة بتطور اللغة.

3- يذكر المعلم بضرورة تقديم الأنشطة التي تنمي الجانب الشفاهي للغة، التي تمكنه من ملاحظة تطور اللغة عند الأطفال، وكذلك تمكنه من تزويد الأطفال بالعديد من الأنشطة التي من شأنها تطوير لغة الأطفال.

يجب على المعلم عندما يقوم بعملية الملاحظة أن يأخذ في الاعتبار أهم مظاهر اللغة الشفاهية عند الطفل، التي تؤثر على معدل السرعة وأخذ تلك الملاحظات وصياغتها في صورة توصيات يعمل بها.

اتجاهات إدارة المقياس:

من منطلق ملاحظة الأطفال يمكن وضع علامة (×) على الفئة أو المجموعة التي تصف بموضوعية ودقة قدرات وإمكانات الطفل.

مصفوفة ملاحظة اللغة الشفاهية Solom

اسم الطفل:........... .... المرحلة:.......................... ....

التاريخ:....................... ....اللغة:...................... ....

اسم المعلم :................... ....الملاحظ:. ....

مصفوفة Solom لرصيد اللغة الشفاهية

	1	2	3	4	5
القدرة على الفهم والإدراك والمعرفة	لا يستطيع الطفل فهم واستيعاب حتى المحادثات البسيطة	يجد الطفل صعوبة كبيرة في متابعة ما يقال، ولكنه يستطيع متابعة المحادثات المرتبطة بالمجتمع عندما تنطق ببطء وبها العديد من التكرارات	يستطيع الطفل فهم كل ما يقال ولكن مع وجود بعض التكرارات مع وجود (ريتم) عادي	أن يفهم تقريباً كل شيء في التحدث الطبيعي، بالرغم من أن التكرار العرضي يمكن أن يكون ضرورياً.	فهم المحادثات اليومية ومناقشات الفصول العادية (الطبيعية)
الطلاقة	طلاقة الطفل في نطق الكلمات وعمل المحادثات معدومة، وذلك لأن الكلمات عادة ما تنطق بها بعض الأخطاء والتكسير	الطفل دائماً متردد ودائماً ما يحصر نفسه في دائرة السكون والإنصات لسماع اللغة فقط	يستطيع الطفل التحدث بطلاقة ويستخدم المصطلحات اليومية ويشارك في مناقشات الفصل بطلاقة، ودائماً يبحث عن أفضل الطرق لتصحيح طريقة نطقه.	التحدث كل يوم في المحادثات والمناقشات في الفصول بطلاقة عامة وبهفوات عرضية في حين يبحث الطفل عن الأسلوب الصحيح للتعبير.	التحدث في المحادثات اليومية ومناقشات الفصول بطريقة عفوية وفصيحة للمتحدث العادي.

	1	2	3	4	5
الكلمات	حصيلة الطفل من الكلمات محدودة جداً وقدرته على المحادثة والمشاركة تكاد تكون مستحيلة	يستخدم الكلمات بطريقة خاطئة ومحددة وقدراته على الفهم والإدراك محدودة وصعبة.	عادة ما يستخدم الطفل الكلمات بطريقة خاطئة، ويرجع ذلك إلى قلة عدد الكلمات التي يتعلمها.	استخدامات الطفل العرضية لأهداف غير ملائمة، ويجب إعادة تكوين أفكار الجمل بسبب وجود مفردات غير ملائمة.	استخدام المفردات ومعاني الكلمات المتقاربة للمتحدث العادي
النطق	هناك عدد من المشكلات المتعلقة بالنطق السليم	تواجه الطفل العديد من الصعوبات المتعلقة بالفهم، وذلك بسبب مشكلات النطق. ولذلك يجب أن تتكرر الكلمة أكثر من مرة حتى يستطيع الفهم والنطق.	لعلاج مشكلات النطق لابد من التركيز على جانب الاستماع الجيد وذلك للوصول إلى الفهم، حتى لا يقع في مشكلة عدم الفهم الصحيح للغة.	دائماً ما يكون واضحاً بالرغم من أن المستمع يكون واعياً لتعريف الحدث والعرضية غير الملائمة للأشكال التنغيمية.	النطق والتنغيم التقريبي للمتحدث العادي.

ويتم اختيار استمارات المقابلة لاستثارة طفل الروضة على الكلام والتعبير الحر المكونة من عدة أسئلة، لضبط موقف المقابلة مع الأطفال حين التسجيل لهم. ولصعوبة الاعتماد على الصور والبطاقات والكتب المصورة فقط عند عملية التسجيل.

ولذلك يتم الاتجاه إلى إعداد الاستمارات بحيث تتضمن:

أ- الهدف من بناء الاستمارة:

1- حصر المنطوق الشفاهي لطفل الرياض وما يستخدمه في أحاديثه الشفاهية من مفردات وتراكيب لغوية في حياته اليومية داخل دور رياض الأطفال وداخل المنزل.

2- تحديد نسب أقسام الكلام من (اسم، فعل، حرف) في كلام الأطفال.

3- الكشف عن متوسط طول الكلمة (عدد حروفها) لدى الأطفال.

4- التعرف على الوحدة الصوتية (الفونيم) الشائعة الذي تبدأ به الكلمة.

5- الوقوف على نوع جملة الطفل، أي هل هي جملة اسمية أو فعلية.

6- الكشف عن متوسط طول الجملة (عدد الكلمات) التي يستخدمها الأطفال.

7- التعرف على نمط تركيب جملة الطفل (بسيطة - مركبة).

8- التعرف على أغراض الجملة عند الطفل.

9- كما يمكن بعد تطبيق الاستمارة أن توظف في عقد مقارنة بين اللغتين (الشفاهية والمكتوبة).

ب- مصادر بناء الاستمارة:

يتم الاعتماد على عدة مصادر رئيسة لبناء مفردات ومحتوى الاستمارة تمثله في:

1- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت لغة الطفل.

2- قراءات في أدبيات طفل الروضة بعامة وما يتصل بمهارات اللغة بخاصة.

3- سؤال بعض أولياء الأمور عن المواقف التي يتحدث فيها أولادهم.

4- سؤال بعض معلمات رياض الأطفال عن المجالات والحوارات التي يمارسها ويفضلها الأطفال.

ج-المعايير التي تمت مراعاتها عند بناء الاستمارة:

يتم الاعتماد على عدة معايير أساسية تتمثل فيما يلي:

1- وضوح المفردات اللغوية المكونة للسؤال حتى يتسنى للطفل فهم السؤال.

2- يراعى عند صياغة أسئلة الاستمارة استخدام اللغة العامية البسيطة المناسبة لطفل الروضة وتدور حول موضوعات يميل إليها.

د- شكل الاستمارة:

عند استثارة أحاديث الأطفال يتم الاعتماد على أسلوبين أساسيين هما:

1- التحري الموجه:

ويقصد به استنطاق الأطفال في مكان محدد في دور رياض لأطفال، وفيه تتم إثارة منظمة عن طريق الأسئلة المحددة التي توجه للأطفال عن طريق التسجيلات الصوتية لهم.

ويتم تحديد مجالات الأسئلة الموجهة للطفل إلى أربعة محاور:

أ- أسئلة خاصة بالطفل (على نطاق ذاته وأسرته).

ب- أسئلة خاصة بالطفل في بيئة الروضة. (الفصل - المعلمة - الأصدقاء - الأنشطة)

ج- أسئلة الطفل خارج نطاق الذات والأسرة. (الشارع - الحي - المحلات التجارية)

د- أسئلة خاصة ببيئة الطفل الخارجية. (النادي - اللعبة المفضلة - المصيف)

هـ- أسئلة مرتبطة باهتمامات الأطفال في مرحلة الطفولة الميكرة. (الحيوانات الطيور - النباتات - بعض الظواهر الطبيعية)

وتحتوي الاستمارة على عدد مناسب من الأسئلة البسيطة لاستدراج الطفل على الكلام والتعبير الحر.

2- التحري غير الموجه:

ويقصد به استنطاق الأطفال في بيتهم المنزلية بمفردهم، ومع من يتصل بهم من الكبار بخاصة الأم لارتباطها الدائم بالطفل والتفاعل معه كثيراً وتم تحديد مجالات الأسئلة الموجهة للطفل إلى أربعة محاور:

أ- أسئلة خاصة بالطفل (على نطاق ذاته وأسرته).

ب- أسئلة خاصة بالطفل في بيئة الروضة. (الفصل - المعلمة - الأصدقاء - الأنشطة)

- طيب بيعيش فين؟ تعرف تقولي؟

28- تعرف تقولي إيه الألوان اللي انت بتحبها؟

29- تعرف تقولي إيه لون شعرك ولون عينك؟

30- انت بتلبس إيه في رجلك؟

31- انت جبت لبس العيد؟ طيب جبت إيه وهتلبس إيه في العيد؟

سؤال مفتوح عن:

1- أعضاء جسم الإنسان.

2- وسائل المواصلات.

3- سؤال عن الصفات (أكبر من، أصغر من) (ثقيل، خفيف) (كثير قليل) (طويل، قصير.

مرحلة التسجيل الصوتي

تنقسم عملية التسجيل إلى مرحلتين هما:

مرحلة ما قبل التسجيل، ثم مرحلة التسجيل الصوتي، وفيما يلي عرض لما يتم في كل مرحلة من هاتين المرحلتين :

أ- مرحلة ما قبل التسجيل:

والهدف من هذه المرحلة إعداد الأدوات اللازمة للتسجيل وتحديد الأطفال المراد التسجيل معهم، وتحديد أوقات التسجيل وأماكنه.

وتشمل الأدوات التي تستخدم في التسجيل استمارة المقابلة المقننة التي تتضمن المجالات اللغوية التي يمارسها الأطفال وجهاز التسجيل المزود ببطاريات تعمل كل منها لمدة أربع ساعات، وأشرطة سعة كل وجه ثلاثون دقيقة.

ويتم التسجيل في الفترة الصباحية ابتداءً من أول اليوم حتى الساعة الحادية عشرة صباحاً حتى نضمن أن الأطفال متمتعون بالنشاط، أما أماكن التسجيل يراعي أن تكون في غرفة الكمبيوتر بالمدرسة أو غرفة المشرفة حتى يتحقق عنصر الهدوء.

ب- مرحلة التسجيل الصوتي:

الهدف من هذه المرحلة هو الحصول على تسجيلات صوتية للأطفال في ضوء الأسئلة التي تعبر عن موضوعات المجالات اللغوية التي تتضمنها الاستمارة المعدة لذلك.

2-مرحلة التفريغ

الهدف من هذه المرحلة تحويل المادة الشفهية المنطوقة إلى مادة مكتوبة وتحديد قواعد عَد المفردات اللغوية في هذه المادة المكتوبة.

وفيما يلي عرض لكل خطوة من هذه الخطوات:

الخطوة الأولى: تحويل المادة المسجلة على أشرطة إلى مادة مكتوبة على الورق و يراعى في ذلك ما يأتي:

- أن تخصص لكل طفل استمارة يكتب في أعلاها اسمه ومدرسته ومستواه الاجتماعي والاقتصادي، ونوعه (ذكر – أنثى) ومدينته.
- الاستماع إلى التسجيل الصوتي لكل طفل على حدة بحيث يتم كتابة كل ما يُسْمَع مع تشكيله حتى لا تلتبس كلمة بكلمة أخرى.
- كتابة كل ما نسمعه دونما تغيير في الكلمات التي ينطقها الطفل.
- أن نستمع إلى أحاديث الأطفال في مكان هادئ بعيدا عن الضوضاء.
- وبذلك يتم الحصول على استمارات مكتوبة لكل طفل مع مراعاة تشكيل كل مفردات الطفل اللغوية.

الخطوة الثانية: طريقة العد، وتسير عملية العد كالآتي:

1- تم تسجيل حديث كل طفل في استمارة خاصة به معنونة باسمه وجنسه، ومدرسته، ومستواه الاجتماعي والاقتصادي.

2- تحديد نوع الجملة (اسمية – فعلية) وتركيب الجملة (بسيطة – مركبة) بوضع النوع والتركيب أمام كل جملة تلفظها الطفل.

3- تحديد بداية ونهاية كل جملة تلفظ بها الطفل لمعرفة طول الجملة بعد ذلك. ويعد الشرط الأساسي لتحديد الجملة وإعطاء معنى مفيد تنتهي عنده الجملة.

4- بعدها يتم تحليل لغة الطفل باستخدام الحاسب، وذلك بإنشاء برنامج للتحليل على Access يستخدم لحساب درجة شيوع الكلمات وتكرارها، وتحديد أقسام الكلمات عند الأطفال، مع تحديد طول الكلمة والحرف الذي تبدأ به الكلمة، كذا تحديد نوع وتركيب وطول الجملة كالآتي:

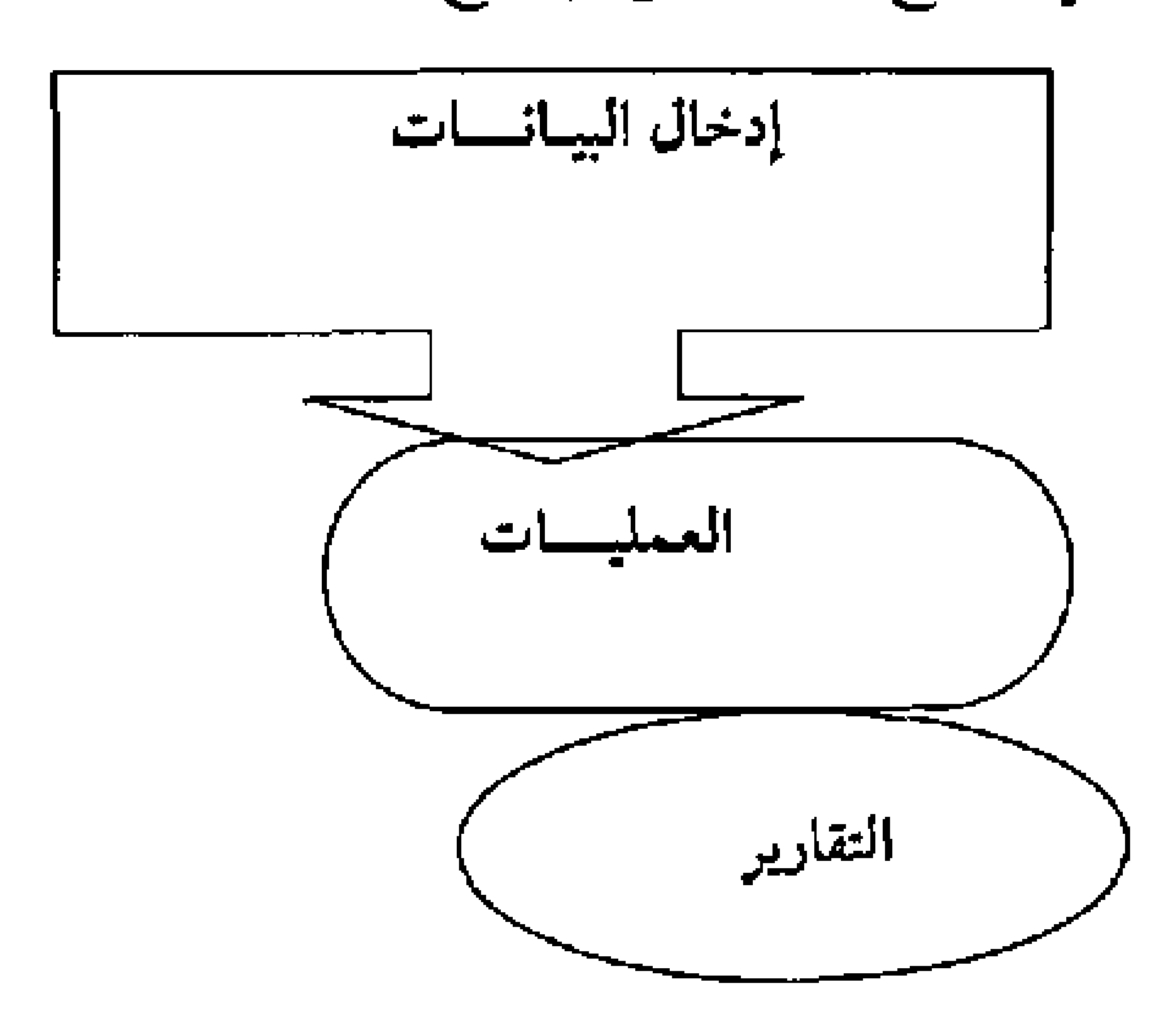
تحليل لغة الطفل باستخدام الحاسب الآلي يتم تصميم البرنامج على مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة إدخال البيانات والمتمثلة في الجمل المنطوقة لكل طفل.

المرحلة الثانية: مرحلة العمليات وهي التي يتم فيها استخلاص المعلومات من الجمل المدخلة.

المرحلة الثالثة: مرحلة إظهار التقارير والنتائج المطلوبة

والشكل التالي يوضح طريقة عمل البرنامج



يتكون البرنامج من النافذة الرئيسية التالية التي من خلالها يتم الانتقال للمراحل المختلفة للبرنامج:

أولاً: مرحلة إدخال البيانات

1- إدخال بيانات الطفل (وظيفة الأم والأب وعدد الإخوة واسم الطفل)

2- كتابة الجمل التي قالها الطفل، وأثناء كتابة الجمل يتم اختيار نوعها وتركيبها، ومن خلال البرمجة يتم احتساب طول الجملة (عدد الكلمات المكونة لكل جملة) والمحددة سلفاً.

3- يتم وضع مجموعة من الأزرار لتمكننا من التنقل بين الجمل التي قالها الطفل وأيضاً التنقل بين الأطفال.

4- وفي مرحلة إدخال البيانات نكون قد حددنا بذلك وحدة الجملة (نوع، تركيب، طول) الجملة لكل استمارة مقابلة للطفل.

ثانياً: مرحلة العمليات

أ- تقسيم الجمل إلى كلمات:

تبدأ هذه المرحلة بتقسيم الجمل التي قالها الطفل إلى كلمات، وأثناء عملية التقسيم هذه يتم الكشف عن وحدة الكلمة، والمتمثلة في:

1- درجة شيوع الكلمة: لإعداد قائمة للمفردات الشائعة التي استخدمها الأطفال العينة يستلزم ذلك استخدام قواعد معينة ترشدنا إلي تصنيف المفردات المختلفة، وذلك من حيث الشيوع والتكرار.

وعملية وضع قواعد للعد يجب أن تسير في خطوتين أساسيتين هما:

أ- وضع فلسفة عامة او أسس عامة للعد، ووضع مجموعة من القواعد التفصيلية وتحديد المفردات التي تحصى والتي لا تحصى، وهى بدورها تخضع للهدف من إعداد القائمة.

ب- أما القواعد التفصيلية فإنها تعطي الاحتمالات المختلفة لصور المفردات التي تندرج تحت كل قسم من أقسام الكلام، وهذه القواعد التفصيلية يجب أن تكون مطورة إلى حد بعيد مع القواعد العامة شاملة بقدر الإمكان وواضحة في أسلوبها، وهى كالآتي:

1- المفردات التي لا تدخل الحصر، وهى:

1- الضمائر المتصلة بالأسماء أو الأفعال أو الحروف، فكلمة (أكلنا) تستبعد منها (نا) الدالة على الفاعلين وتصير (أكل).

2- تاء التأنيث المتصلة بآخر الماضي فقط لا المتصلة بأول المضارع.

3- أداة التعريف، وواو العطف، وعلامات الإعراب حروفاً كانت أو حركات، وعلامات التأنيث، وعلامات التثنية والجمع والتنوين وكلها تعد مع ما توصل به كلمة واحدة ما لم تعط معنىً آخر.

4- كل تصاريف الكلمة وتفريعاتها، من حيث الصيغة الدالة على التأنيث والجمع جميعها تعد كلمة واحدة، وذلك ما لم تعط هذه التصريفات معنىً آخر.

5- أسماء الأعلام والشوارع والميادين والأشخاص.

ويراعى عند العد، أن الكلمة التي لها أكثر من معنى مشترك تعد كل منها كلمة مستقلة ويشار إلى معناها بين قوسين.

2- الألفاظ التي تدخل الحصر: وأهم القواعد التي تتبع في عدّ الكلمات هي:

أ- في الأسماء:

1- الاسم المتصل بالضمير يعتبر كلمة مستقلة بعد استبعاد الضمير.

2- الاسم المعرف بـ(أل) يعتبر كلمة مستقلة بعد إسقاط (أل).

3- الضمائر المنفصلة يعد كل منها كلمة مستقلة.

4- أسماء الإشارة يعد كل منها كلمة مستقلة.

5- أدوات الاستفهام يعد كل منها كلمة مستقلة.

6- الصفة للعد تعد كلمة مستقلة مثل الأول والثاني تحسب مستقلة عن واحد وثلاثة.

7- الظروف يعد كل ظرف منها كلمة واحدة.

ب- في الأفعال:

اعتبار الزمن في تقسيم الفعل، فالفعل الماضي غير المضارع غير الأمر، بحيث يحسب كل فعل من هذه الأفعال كلمة مستقلة.

جـ- الحروف:

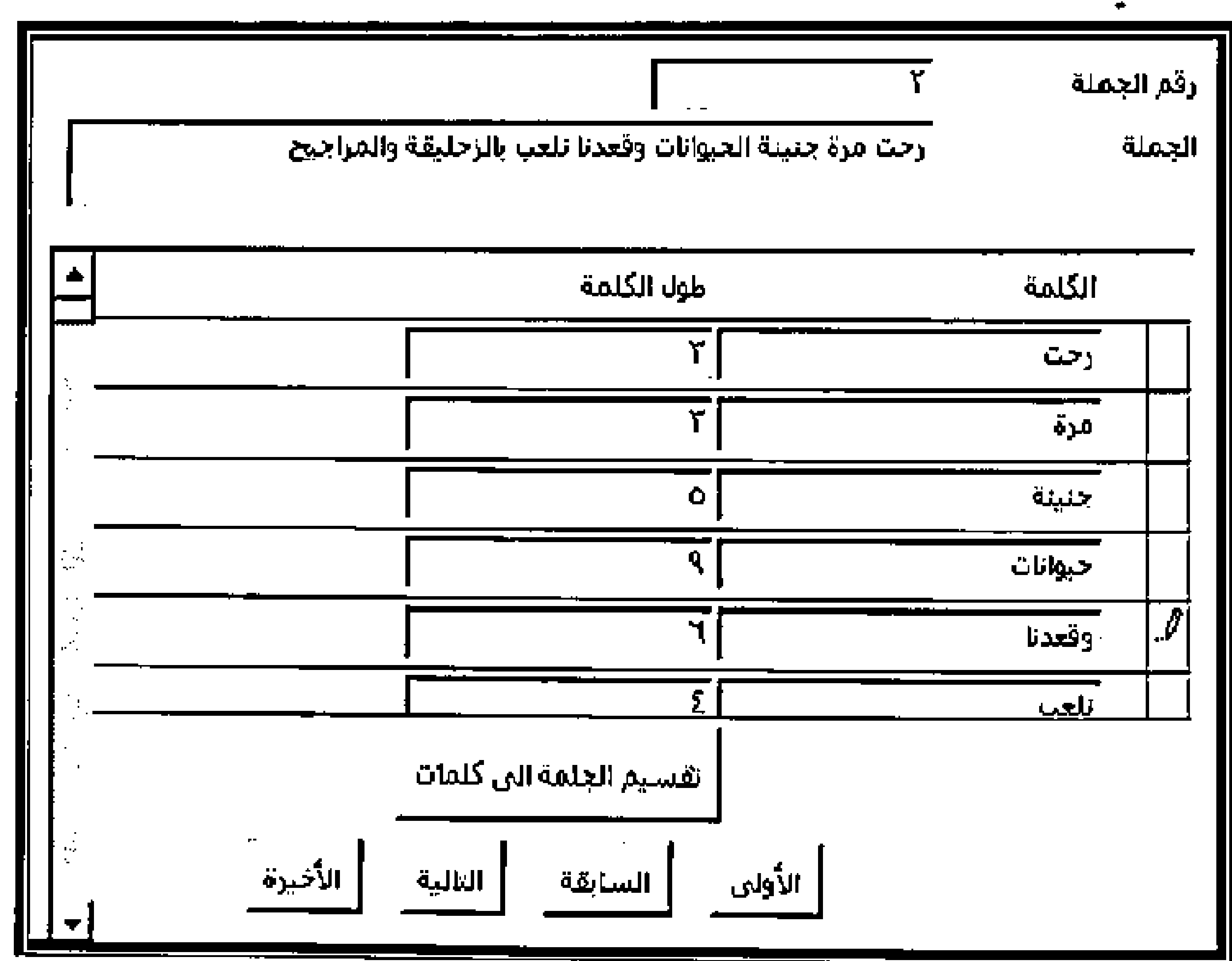
- الحرف المرسوم على حرف واحد سواء كان للجر أم للعطف يحسب كلمة مستقلة.

- أدوات الجزم والشرط والنصب تحسب مفردات مستقلة.

وعلى ذلك يمكن التوصل إلى قائمة شاملة توضح المفردات المختلفة وعدد المفردات المكررة لدى الطفل، ومشتقاتها، و ترتب القائمة على أساس جذر المفردات ثم متقلباتها بهدف عدم تكرار كلمة واحدة في أكثر من موقع نتيجة تغيير شكلها الكتابي، لذلك توضع متقلبات المفردة الواحدة تحت جذرها.

2- للكشف عن نوع الكلمات أي (أقسام الكلمة):

3- طول الكلمة: لإيجاد عدد حروف الكلمة نضغط على زر التقسيم الموجود بالنافذة التالية:



ويراعى عند عد عدد الحروف المكونة للكلمة ألا تقل الكلمة عن حرفين وما يتصل بها من ضمائر وحروف جر وعطف والمنفصلة عن غيرها من الكلمات بمسافات في الطباعة.

4- الوحدة الصوتية الشائعة(الفونيم): وللتعرف على الوحدة الصوتية الشائعة (الفونيم) أي الحرف الشائع الذي تبدأ به الكلمة، لذلك يتم إزالة واو العطف وال المعرفة بتصميم نافذة تحتوى على الكلمات التي تبدأ بكل من (حرف الواو، حرفي ال) ليتم إزالتهما من الكلمات وذلك بالضغط على الكلمة المطلوب إزالتهما منها.

أسلوب (Rubric) لتقويم المفاهيم اللغوية

أن Rubrics كلمة تعني القواعد أو المعايير وهي تعرض علي المعلم أو الباحث فرصة لتقييم فهم الطفل لموضوع وفقاً لمعايير معينة. و يمكن أن تزودنا بمعلومات عن معرفة الطفل ، وتمدنا بطرق لتقييم أساليب تفكير الأطفال.

ويمكن الاستفادة من أسلوب (Rubrics) في معالجة الظواهر المختلفة مع الأطفال في عدة مستويات تتناول فهم الموضوعات من حيث عمق الظاهرة وتشعبها والإطار المفاهيمي العام لها وقدرة الطفل علي الابتكار في هذا المجال.

وأسلوب (Rubrics) متعدد الأغراض ويمكن استخدامه في معالجة العديد من الموضوعات التي يتعلمها الأطفال مثل (الرياضيات ، الموسيقى ، الفن ، اللغة، إلخ.......).

خطواته :

أولاً: تصنيف استجابات الأطفال في مستويات. وقاعدة تحويل الاستجابات إلي أرقام ليسهل حساب النتائج وفقاً لمعايير تتصل بمدى شمولية ودقة وصف الطفل للظاهرة وليس عمق المعرفة مدى اتساعها.

ثانياً: تفسير النتائج المتعلقة بملاحظات الأطفال.

أمثلة تطبيقية علي كيفية استخدام أسلوب (Rubric /المعايير)

(1) مفهوم التنوع والوظيفة

عرض النتائج المتعلقة بملاحظة الأطفال لمفهوم التنوع والشكل والتركيب الوظيفي في الحيوانات، واستخدام أسلوب (المعايير / Rubric) لتصنيف استجابات الأطفال وتقييمها.

1- عرض نتائج الأطفال الخاصة بملاحظة الأسماك.

أ) تحديد المعيار العلمي الذي سيتم على أساسه تقييم ملاحظات الأطفال.

أن للسمكة زعنفتان صدريتان ، وزعنفتان بطنيتان وزعنفة واحدة ظهرية وشرجية وذيلية والزعانف تعمل على دفع السمكة للأمام والتوجيه لليمين أو اليسار في وسط يعد أثقل من الهواء 800 مرة. وللسمكة غطاء خارجي يتكون من طبقتين وفوقهما قشور تحمي جسم السمكة من الماء. وعينا السمكة تختلف عن عيني الإنسان فهما دائريتان، وليس لهما جفون تساعدانها على الرؤية الكاملة لتمييز الأشياء بسهولة. ولذا فالسمكة لا تنام لكنها تبقى في حالة استكانة. والسمك يميز الرائحة مثل كل المخلوقات على الأرض. والأنسجة الخاصة بحاسة الشم موجودة في فتحتي الأنف تجمع الرائحة عند دخول الماء منها فتنقله عن طريق عصب للترجمة في المخ. فالأنف يستخدم للشم فقط. وتتنفس بالخياشيم التي تقع علي كل جانب من جانبي الرأس. وفي مقدمة الرأس يوجد الفم على هيئة شق ضيق تتغذى بواسطته بدون أن تشرب الماء. وليس للسمع حاسة. ولكن له حاسة متمثلة في أعصاب تحت الجلد تجعل السمك علي إدراك بمجرد تغيير بسيط بالمياه التي يعيش فيها.

* بالنسبة للطفل :-

أ) – التعرف على مفهوم التنوع في الأسماك.

يذكر أو يرسم السمكة من حيث اللون والحجم وأجزاء الجسم (الزعانف، القشور، الفم، العينان، الخياشيم ،الأنف ، وحركة السمكة من حيث "تعوم - تزحف - تمشي - تطير" ، ومكان معيشة السمكة ، ونوعية غذائها)

* الأسئلة التي تم تقديمها للطفل بعد المشاهدة (خاصة بمفهوم التنوع) :

1- ماذا يوجد في الحوض ؟

2- ما نوع السمكة وما لونها ؟

3- كيف تتحرك وما نوع حركتها ؟

4- ما اسم الجزء الخاص بالحركة ؟

5- ما اسم العضو الخاص بالرؤية ؟

6- ما الذي يغطي جسم السمكة ؟

7- ما نوع الغذاء وكيف تأكل السمكة؟

ب)- التعرف على الشكل والتركيب الوظيفي للسمكة من حيث: وظائف أعضاء جسم السمكة (الزعانف ، القشور ، الفم ،الخياشيم ، الأنف ، العينان).

* الأسئلة التي تم تقديمها للطفل بعد المشاهدة (خاصة بمفهوم الشكل والتركيب الوظيفي للسمك):-

1- ما فائدة العيون للسمكة ؟

2- ما فائدة الزعانف للسمكة ؟

3- ما أهمية القشور للسمك؟

4- ما فائدة الفم والخياشيم للسمكة ؟

5- ما فائدة الذيل للسمكة ؟

جدول Rubric لتصنيف ملاحظات الأطفال للأسماك

أسماء الأطفال	وصف ملاحظات الأطفال للأسماك	تصنيف مستوياتهم
1- علي عصام	أ)- ملاحظة الطفل لمفهوم التنوع من حيث ذكر الخصائص العامة للأسماك . - سمكتين لونهم برتقالي شكلهم صغير عيشين في الماء ، وبيعوم وللسمكة فم وأنف واسمها خياشيم ولها راس وعينين وجسمها متغطي بالقشر وعلي ظهرها شوك (لم يتعرف علي الزعانف) ولها ذيل طويل ، والسمكة بتعيش في الميه و لو خرجت تموت .	وصف شبه كامل
	ب) ملاحظة الطفل لمفهوم الوظيفة في الأسماك. (وظائف أجزاء الجسم الخارجي أي الشكل والتركيب الوظيفي للسمكة). السمك يأكل بالفم وبه أسنان وله عينان بيشوف بها وله خياشيم علي رأسه بيتنفس منهم الهواء. والسمكة بيغطي جسمها قشر علشان يدفيها ويحميها وهي في الميه وتتحرك بالذيل الموجود في نهاية جسم السمكة بتثنيه وتحرك جسمها ويتحرك الشوك الجود علي ظهرها وبطنها وتزق الميه للوراء علشان تتحرك لقدام وتعوم.	وصف كامل
2- محمود شوقي	أ) - ملاحظة الطفل لمفهوم التنوع من حيث ذكر الخصائص العامة للأسماك . الحوض فيه سمكتين شكلهم صغير ولونهم برتقالي والسمكة لها فم وعنين مدورة وجسمها عليه قشر وهي بتعيش في الميه وبتعوم (التقليد بالتمثيل الجسدي باليد) ، وعندها خياشيم علي رأسها وجسمها متغطي بالقشر وعلي ظهرها شوك والحاجة الموجودة في نهاية جسمها اسمها ذيل (لم يتعرف علي الزعانف وأطلق عليها يديها)، ولها بطن بتحط فيه الأكل ولها أنف بتشم بها.	وصف شبه كامل
	ب) ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك .السمك ده يأكل بفمه ويتنفس الهواء بالخياشيم وهي شكل المروحة مشرشرة	وصف كامل

	ولونها أحمر وجسمها متغطي بالقشر علشان يدفيها من البرد والسمكة بتتحرك وبتعوم لأن ذيلها يحركها في الميه مع جسمها . ويتحرك ذيلها للخلف علشان تتحرك الميه وتلف ذيلها والشوك الموجود علي الظهر وتعوم بسرعة في الميه .	
3- صلاح زكي	أ) - ملاحظة الطفل لمفهوم التنوع من حيث ذكر الخصائص العامة للأسماك. أنا شايف سمكتين صغيرين في الميه لونهم برتقالي ويموت لو خرج من الميه والسمك ده ناكله . وبيعوم . وله عينين سمرة . و لها فم و خياشيم	وصف شبه كامل
	اثنين والحاجة اللي علي ظهر السمكة اسمها جناح (لم يتعرف علي الزعانف) والحاجة اللي في جسمها من الأخر اسمها ذيل طويل له وشراشيب شكل الريش وبيغطي جسمها قشر ناشف.	
	ب) ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك . السمك له عينين بيشوف بها وله فم بياكل أكله ويتنفس بالخياشيم الموجودة علي رأسه ويغطيها علشان يدفيها والسمكة بتعوم بجناحها و بذيلها الطويل	وصف كامل
4- أحمد بكر	أ) - ملاحظة الطفل لمفهوم التنوع من حيث ذكر الخصائص العامة للأسماك. شايف سمك بعيش في الميه لونه برتقالي وعددهم اثنين وشكله صغير، ويموت لو طلع من الميه . السمكة لها فم وعينين وجسمها متغطي بقشر ولها خياشيم اثنين علي رأسها ولها أجنحة علي جسمها ولها ذيل طويل .(لم يتعرف علي الزعانف وأطلق عليهم أجنحة).	وصف شبه كامل
	ب) ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك شايف سمك بياكل ورق الشجر اللي في الميه بفمه وبيشرب به ،بيشوف بالعينين ، وجسمها عليه قشر علشان يدفيها وبتتنفس الهواء بالخياشيم وعددهم اثنين وبتعوم في الميه وبتحرك جسمها بجنحتها (الزعانف) وتلف في الميه بذيلها وتعوم بسرعة .	وصف كامل
5- أسماء خالد	أ) - ملاحظة الطفلة لمفهوم التنوع من حيث ذكر الخصائص العامة للأسماك .	وصف شبه كامل

	أنا شايفه سمكتين في الحوض بيعيش في الميه ولونها برتقــالي وشكله صغير ولها فم وعيون وخياشيم مدورة وبتعوم في الميه ولو طلعت بره هتمـوت لأنـها بتعيش في الميـه والجســم متغطي بالقشـر و في أخـر جسمها ذيل طويل ولها ريش علي ظهرها وهي بتعوم في الميه .	
	ب) ملاحظـة الطفلـة للشـكل والـتركيب الوظيفــي في الأسمــاك .السـمك بيشـرب الميه وبيـاكل التقـاطيف الموجـودة في الميـه بفمـه والسمكة بتعوم في الميه بالريش الموجود علي ظهرها وعلــي جســمها وبالذيل الطويل ، وفي علي جسمها قشــر علشـان يحميـها وبتشــوف بعينيها وبتتنفس بالخياشيم (تقليد حركة السمكة بالتمثيل اليدوي) .	وصف كامل
6- أيه نجيب	أ) - ملاحظة الطفلة لمفهوم التنوع من حيث ذكر الخصــائص العامـة للأسماك . سمك بيعوم في الميه وهما اتنين ، وشكله صغير ولونهم برتقــالي ولهـا عينين و فم وأنف و خياشيم وشكلها مشرشر احمر ، ولها ذيل طويل شكل الشراشير (لم تتعرف علي الزعانف) وتقـول عليـهم شراشـير ، الزعـانف الصدرية تطلق عليها أجنحة والجـسم متغطي بالقشر .	وصف شبه كامل
	ب) ملاحظـة الطفلـة للشـكل والـتركيب الوظيفـي في الأسمـــاك . السمك بيشوف بعينه وبياكل وبيشـرب الميــه بفمـه، وبيعـوم بـالذيل وبالأجنحة وبيتنفس الهواء بـالأنف وجســم الســمكة يغطيـه القشـر علشان يدفيــها ويحميـه مـن الـبرد ، لما يتعـوم بـترجع الميه للخلـف بالأجنحة وتتلعبط بذيله وتهرب بسرعة .	وصف كامل
7- ماجدة أسامة	أ) -ملاحظة الطفلة للخصائص العامة للأسماك . أنا شايفة سمكتين صغيرين بيعوموا في الميه ولو طلعـوا بـره الحـوض هيموتوا ، لونه برتقـالي ولـه فـم بيفتـح ويقفـل ، وجسـمها متغطـي بالقشر ولها ذيل طويل واحد ولها أنف وعينين وعلي جسمها أجنحـة (لم تتعرف علي الزعانف) .	وصف شبه كامل

	ب) ملاحظة الطفلة للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك . السـمكة لها فم بيفتح ويقفل علشان تاكل به وتشرب الميه من الحوض والجسم متغطي بالريش علشان يدفيها وعلي جسمها من الأخر ذيـل بتتحرك به وتعوم عدل وتتنفس الهواء بالفم ولها عينـين بتبـص بيـهم علشان لو رايحه في حته غلط بتبص بها ، ولهـا أجنحـة علـي ظـهرها بتعوم بها (لم تذكر الزعانف الصدرية وذكرت وظيفتها) .	وصف كامل
8- شروق عبد العزيز	أ) - ملاحظة الطفلة للخصائص العامة للأسماك . أنا شايفة سمكتين بيعومـوا في الميه ويموت لـو طلـع، بـره ، لونـهم برتقالي وشكله صغير ، والسمكة لهـا فـم وعينـين مـدورة سمـرة ، وجسمها متغطي بقشر ناشف و لها خياشـيم علي الرأس ، ولها ذيـل طويل في جـسمها من الأخـر (لم تتعـرف علـي الزعـانف) وبتـاكل الحاجات اللي في الميه ذي الزرع الأخضر وعلـي ظـهرها مـن فـوق شوك .	
	ب) ملاحظة الطفلة للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك . السمكة لها فم بتاكل وتشرب به وعينين بتشوف بهم لما بتعوم وخياشـيم مـدورة بتتنفس بيهم الهواء علشان ماتموتش ، ولها ذيل طويل وشوك بيخليها تعوم وتتحرك في الميه وجـسمها متغطي بالقشـر مـابينش جـسمها ، ويدفيها من البرد وهي في الميه.	وصف كامل
	ب) ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك . سمك بيفتح ويغمض عينه علشـان يشـوف ويشـرب الميـه ، وبيـاكل بفمـه حاجات من الميه ، والجسـممتغطي بالقشـور اللامعـة علشـان يدفيـه ويحميه وبيتنفس الهواء بالأنف ، وبت عـوم في الميـه بذيلـها بتحركـه وبالشوك علشان تعوم وتتحرك من مكانها .	وصف شبه كامل
9- رشاد إسماعيل	أ) ملاحظة الطفل للخصائص العامة للأسماك . سمكتين عايشين في الميه شكلهم صغير ولونـهم برتقـالي ولهـا عينـين وفم وجـسمها متغطي بالقشر اللامع ولها أنف ، وبتعوم في الميـه ولـو طلعـت بـره تموت ولهـا ذيـل طويـل ، وبتعـوم (لم يتعـرف علـي	

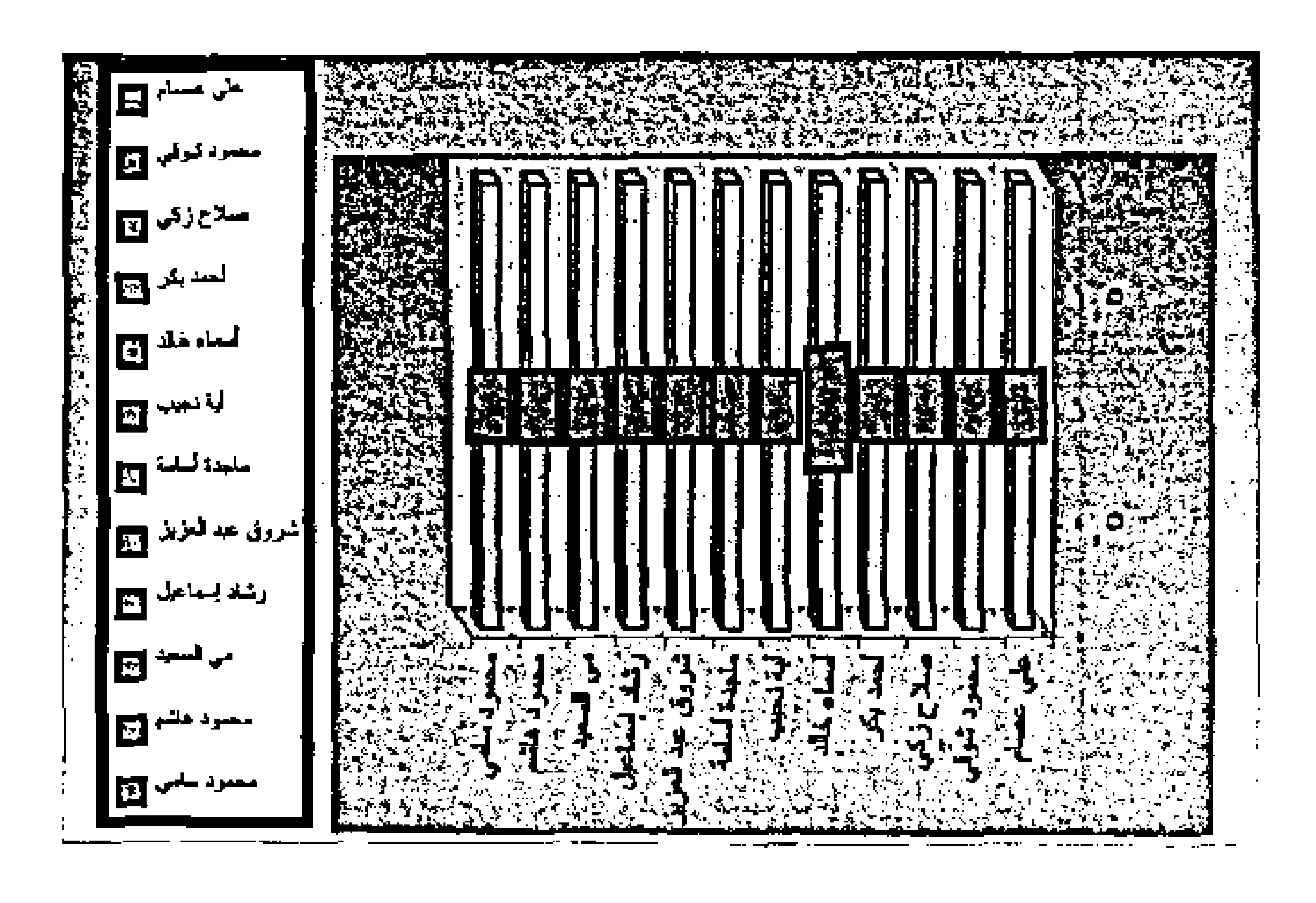
	الزعانف) وعلي ظهرها شوك .	
10- مي السعيد	أ) - ملاحظة الطفلة للخصائص العامة للأسماك . سمكتين بيعيشوا في الميه وبيعوموا ولونهم برتقالي وصغيرين ولها قشر علي جسمها من فوق (لم تذكر الزعانف) ولها عينين بتفتحها وتغمضها ، ولها فم وعلي ظهرها ريش ولها أذنان (بدل الخياشيم) ولها ذيل في آخر جسمها ، وجسمها متغطي بالقشر ، ولم تتعرف علي الخياشيم والزعانف الظهرية .	وصف شبه كامل
	ب)ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك. السمكة بتشوف بعينيها وبتفتح الفم وتقفله علشان تاكل الأكل وتشرب الميه، وبتتنفس بالخياشيم ، وجسمها مغطية القشر علشان يحميها من الجو والسمكة بتعوم بالريش والذيل .	وصف كامل
11- محمود أحمد هاشم	أ) - ملاحظة الطفل للخصائص العامة للأسماك . أنا شايف سمكتين بيعيشوا في الميه وبيعوموا فيها ولونهم برتقالي شكلهم وصغير ، لها عينين وفم وعلي ظهرها شوك وخياشيم ولها ذيل طويل و في جسمها من الآخر(لم يتعرف علي الزعانف) وجسمها متغطي بالقشر ناعم وبيلمع وبتاكل نباتات في الميه وتموت لو طلعن بره الميه .	وصف شبه كامل
	ب) ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك. السمكة بتشوف بعينيها وبتاكل النباتات الخضرة الموجودة في الميه وبتتنفس بالخياشيم الموجودة علي راسها ولها ذيل طويل وشوك بتتحرك به ويساعدها علي العوم وجسمها ناعم وبيلمع علشان يدفيها ، بتعوم في الميه .(تمثيل جسدي صحيح)	وصف كامل
12- محمود سامي	أ) - ملاحظة الطفل للخصائص العامة للأسماك . سمك بيعيش في الميه ولو خرج بره يموت وعددهم اثنين وشكلهم صغير ولونهم برتقالي ولهم عيون بتغمض وتفتح ولهم خياشيم وبيغطي جسم السمكة قشر ولها ذيل طويل ذي الشوك ولها أجنحة علي ظهرها (لم يتعرف علي الزعانف) ولها فم والسمكة بتعوم في الميه.	وصف شبه كامل

	ب) ملاحظة الطفل للشكل والتركيب الوظيفي في الأسماك. السمكة لها عيون بتفتح وتغمض علشان تشوف بها وتتنفس بالخياشيم ويغطي جسمها قشر علشان يدفيها ويحميها من الحاجات الوحشه ولها فم بتاكل نباتات من الحوض ولها ذيل طويل ذي الشوك بتحرك به في الميه وبالشوك الموجود علي ظهرها.	وصف شبه كامل

ج) ملاحظات الأطفال ووصفهم لمفهوم التنوع في الأسماك. من حيث ذكر الخصائص العامة للسمكة. ويقدر الوصف الكامل بثلاث درجات ، والوصف شبه الكامل بدرجتان ، والوصف الناقص بدرجة.

* تقدير مستويات الأطفال بالدرجات لملاحظة التنوع في الأسماك (الخصائص العامة للسمكة).

أسماء الأطفال	تصنيف المستويات	التقدير
1- علي عصام .	1- وصف شبه كامل.	2
2- محمود شوقي .	2- وصف شبه كامل.	2
3- صلاح ذكي.	3- وصف شبه كامل.	2
4- احمد بكر .	4- وصف شبه كامل.	2
5- أسماء خالد .	5- وصف شبه كامل.	2
6- أيه نجيب .	6- وصف شبه كامل.	2
7- ماجدة أسامة.	7- وصف شبه كامل.	2
8- شروق عبد العزيز.	8- وصف شبه كامل.	2
9- رشاد إسماعيل .	9- وصف شبه كامل.	2
10- مي السعيد.	10- وصف شبه كامل.	2
11- محمود هاشم.	11- وصف شبه كامل.	2
12- محمود سامي.	12- وصف شبه كامل.	2



شكل (1)

رسم بياني يوضح مستويات أداء الأطفال لملاحظة التنوع في الأسماك

د) ملاحظات الأطفال ووصفهم لمفهوم الشكل والتركيب الوظيفي الخارجي للسمكة ويقدر الوصف الكامل بثلاث درجات ، والوصف شبه الكامل بدرجتين، والوصف الناقص بدرجة.

* تقدير مستويات الأطفال بالدرجات لملاحظة مفهوم الشكل الوظيفي للسمكة.

15- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2000.

16- محمد متولي قنديل، تقويم الأداء الغوي الشفوي لأطفال ما قبل المدرسة في ضوء الثقافات المتدخلة لدولة البحرين. مجلة كلية التربية بطنطا، العدد 21، 1994.

17- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1980.

18- محمد رفقي خليفة، جان بياجيه بين النظرية والتطبيق، دار المعارف، القاهرة، 1981.

19- Baslera, El-Hatt, Measuring Performance ECH, **Education in Practiced,** Delmas, 2002.

20- Masgaset Edgington, **The Function Stage Teacher in Action, Teaching 3, 4, 5 years old** Paul Champion Publishing, 2004.

المفاهيم اللغوية عند الأطفال

أسسها. مهاراتها. تدريسها. تقويمها



www.massira.jo

